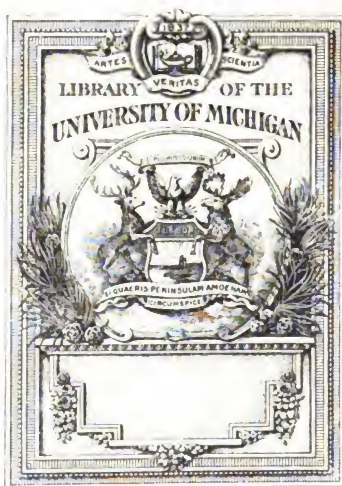
Sokrates


ARTES
VERITAS
SCIENTIA
LIBRARY OF THE
UNIVERSITY OF MICHIGAN
SI QUAERIS PENINSULAM AMOENAM
CIRCUMSPICE

ZEITSCHRIFT

FÜR DAS

GYMNASIALWESEN

HERAUSGEGEBEN

VON

H. J. MÜLLER.

LVII. JAHRGANG.

DER NEUEN FOLGE SIEBENUNDDREISSIGSTER JAHRGANG.

BERLIN 1903.

WEIDMANNSCHE BUCHHANDLUNG

SW. ZIMMERSTRASSE 94.

INHALT DES LVII. JAHRGANGES,

DES SIEBENUNDDREISSIGSTEN BANDES DER NEUEN FOLGE.

ERSTE ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Seite

A. Bähnisch, Der Einband der Schulbücher 761
P. Cauer, Homer als Anfangsunterricht 690
E. Eifsfeldt, Zum Geschichtsunterricht in Sexta 699
E. Fischer, Der Einfluß der Wechselcöten auf Unterrichtsbetrieb und Unterrichtserfolg 481
R. Hanncke, Analogieen in der Weltgeschichte 289
F. Harder, Bemerkungen über die Behandlung der Dichtung der Befreiungskriege in Untersekunda 488
A. Heintze, Die Verwertung der Ortsnamen-Etymologie im Unterricht 296
M. Hoffmann, Böckhs Beurteilung der Schrift von G. F. Schömann 'De comitiis Atheniensium' nebst Schömanns Erwiderung . . 41
M. Hoffmann, Zur Erklärung Platonischer Dialoge I (Laches und Charmides) 525
F. Kähler, Zum Geschichtsunterricht in der Sekunda 537
O. Kohl, Zu Hornemanns „Griechischem Unterricht im neuen Gymnasium" 762
G. Kreutzer, Randbemerkungen zum Unterricht in der neuesten Geschichte 353
H. Lattmann, Zur lateinischen Tempuslehre 496
W. Lorey, Die Mathematik und das klassische Altertum 815
J. Lübbert, Die Verwertung der Heimat im Unterricht 793
F. Müller, Welche Bedeutung hat für den Lehrer der Mathematik die Kenntnis der Geschichte, Literatur und Terminologie seiner Wissenschaft? 801
J. Norrenberg, Zur Sichtung des physikalischen Lernstoffs unter Berücksichtigung der Lehrbuchfrage 545
A. Rohr, Die französischen Sprechübungen am Gymnasium 417
E. Rosenberg, Xenophons Memorabilien als Schullektüre 225

Seite
G. Schneider, Der philosophische Unterricht in den höheren Schulen 99
L. Spreer, Drei Schäden des höheren Schulunterrichts 625
W. Stoewer, Das Archiv der höheren Schulen 369
O. Weifsenfels, Die Licht- und Schattenseiten der Chrestomathieen 1.51
O. Weifsenfels, Das Griechische Lesebuch von U. v. Wilamowitz-Moellendorff 770
R. Wessely, Wie kann der griechische Unterricht auf einfachere Weise sein Ziel erreichen? 505

ZWEITE ABTEILUNG.

LITERARISCHE BERICHTE.

Seite
Aischylos' Perser, herausgegeben und erklärt von H. Jurenka, angez. von O. Wackermann 316
Altenburg, O., s. Euripides.
Althof, H., Das Waltharilied, im Versmaß der Urschrift übersetzt und erläutert, angez. von F. Kuntze 241
Aly, F., Humanismus oder Historismus, angez. von H. F. Müller . . 161
Amrhein, H., und *B. Gaster*, Die deutsche Schule im Auslande, Monatsschrift für nationale Erziehung in der deutschen Schule und Familie, angez. von A. Lange 429
Andrä, J. C., Grundriß der Geschichte für höhere Schulen, 24. Auflage, 1. Teil: Alte Geschichte für die Quarta, neu bearbeitet von K. Endemann, angez. von G. Reinhardt 260
Andrä, J. C., Grundriß der Geschichte für höhere Schulen, 24. Auflage, 4. Teil: Geschichte des Mittelalters und der Neuzeit bis zum Jahre 1648 von E. Stutzer, angez. von R. Lange 471
Archenhold, F. S., Das Weltall, illustrierte Zeitschrift für Astronomie und verwandte Gebiete, angez. von A. Horn 413
Arens, E., s. H. von Kleist.
Arns, J., s. Schiller.
Baldamus, s. Exner.
Baldamus, Wandkarte zur deutschen Geschichte des 16. Jahrhunderts, angez. von A. Kirchhoff 208
Baldamus, Wandkarte zur deutschen Geschichte des 17. Jahrhunderts in weltgeschichtlichem Zusammenhange, angez. von A. Kirchhoff 208
Baldamus, Wandkarte zur deutschen Geschichte im 18. Jahrhundert in weltgeschichtlichem Zusammenhange 208
Baldamus, A., s. G. Weber.
Balke, G., s. J. Narouze.
Bär, A., Wirtschaftsgeschichte und Wirtschaftslehre in der Schule, angez. von J. Froboese 273
Bär, A., und *P. Quensel*, Bildersaal deutscher Geschichte, angez. von L. Zürn 335
Becker, A., und *J. Mayer*, Lernbuch der Erdkunde, 1. Teil, angez. von A. Bludau 407

Behr, F., s. W. Pütz.
Bessé, D., s. B. Hubert.
Biblisches Lesebuch, Die Bibel im Auszuge, für die Jugend bearbeitet im Auftrage der Bremischen Bibelgesellschaft, 5. Auflage, angez. von A. Bähnisch 658
Biel, B., Mathematische Aufgaben für die höheren Lehranstalten, 1. Teil: Unterstufe, angez. von M. Nath. 754
Birt, Th., Griechische Erinnerungen eines Reisenden, angez. von O. Wackermann 315
Biscan, W., Was ist Elektrizität?, angez. von R. Lamprecht . . . 683
Bludau, A., s. Sohr-Berghaus.
Blume, R., s. J. Slocum.
Böddiker, K., und *H. Bornecque*, Grammaire française pour les classes supérieures de tous les établissements d'enseignement secondaire et pour les séminaires pédagogiques, angez. von E. Meyer . 679
Bode, W., Schule und Alkoholfrage, angez. von O. Hennig 239
Boock, J., Deutsche Elementarstilistik, angez. von A. Jonas . . . 249
Bornecque, H., s. K. Böddiker.
Bötticher, G., s. O. Lyon.
Boucke, E. A., Wort und Bedeutung in Goethes Sprache, angez. von F. Weidling 670
Brand, E., Über Vorbildung und Prüfung der Lehrer an den bayerischen Mittelschulen, angez. von F. Fügner 377
Brandt, K., Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen in Lateinische für Quarta, angez. von P. Goldscheider 824
Bremer, O., Wandtafeln der deutschen Aussprache, 1. Tafel: Die menschlichen Sprachwerkzeuge, angez. von P. Wetzel . . . 734
Breymann, H., Französisches Elementarbuch für Gymnasien und Progymnasien, angez. von M. Banner 321
Brückner, E., s. Hann, Hochstetter, Pokorny.
Bruhn, E., s. J. Wulff.
Budde, E., s. J. Kiessling.
Büttner, E., Methodisch geordneter Übungsstoff für den Unterricht in der deutschen Rechtschreibung, 4. Auflage, angez. von P. Wetzel 732
Capelle, W., Die Befreiungskriege 1813—1815, aus Urkunden, Briefen, usw. beider Parteien dargestellt, angez. von R. Brendel . . 601
Cauer, P., Die Kunst des Übersetzens, ein Hilfsbuch für den lateinischen und griechischen Unterricht, 3. Auflage, angez. von M. Hodermann 678
Cauer, P., Palaestra vitae, eine neue Aufgabe des altklassischen Unterrichts, angez. von J. Ziehen 570
Ciceros philosophische Schriften, Auswahl mit Kommentar, herausgegeben von O. Weifsenfels, angez. von W. Reichardt . . 742
Cohrs, F., Die evangelischen Katechismusversuche vor Luthers Enchiridion, 3. und 4. Band, angez. von F. Fügner 375
Cottasche Handbibliothek, 6 Hefte (Gedichte von Uhland; Goethes Egmont mit Einleitung von K. Goedeke; Strophen des Omar Chijam, deutsch von A. F. Graf v. Schack; Lenau, Biographie von A. Grün und Briefe, ausgewählt und erläutert von J. Proelß;

Seite

Grillparzer, Selbstbiographie; Grillparzer, König Ottokars Glück und Ende mit einem Nachwort von H. Laube), angez. von B. Arnold 673
Cottasche Handbibliothek, 6 Hefte (Calderon, Der Richter von Zalamea, übersetzt von A. Wilbrandt; Hoffmann, Lebensansichten des Katers Murr; Keller, Die drei gerechten Kammmacher; H. v. Kleist, Michael Kohlhaas; Schiller, Die Jungfrau von Orleans mit Einleitung von K. Goedeke; Seidel, Der Rosenkönig), angez. von B. Arnold 729
Decke, *Grundke* und *Troeger*, Der religiöse Lernstoff, für höhere Lehranstalten geordnet, 4. Auflage, angez. von A. Bienwald . . 713
Delbrück, *H.*, Erinnerungen, Aufsätze und Reden, angez. von J. Beck 446
Dennert, *E.*, Lehrbuch der Erdkunde, ein Leitfaden für die häusliche Wiederholung, angez. von J. Beck 343
Deutschbein, *K.*, s. Shakespeare.
Donati, *L.*, Corso pratico di lingua italiana per le scuole tedesche, angez. von F. Baumann 181
Drück, *Th.*, Griechisches Übungsbuch für Sekunda, grammatischer Anhang: Abriß der Tempus- und Moduslehre, 2. Auflage, angez. von G. Sachse 259
Drumann, *W.*, Geschichte Roms in seinem Übergange von der republikanischen zur monarchischen Verfassung, 2. Auflage von P. Groebe, 2. Band, angez. von H. Peter 24
Ebeling, *M.*, Leitfaden der Chemie für Realschulen, 3. Auflage, angez. von F. Traumüller 210
Effert, *G.*, Mathematische Geographie für Gymnasien, angez. von A. Bludau 408
Ehlers, *P.*, und *P. Kröplin*, Die neue deutsche Rechtschreibung, 2. Auflage, angez. von R. Jonas 677
Ellinger, *G.*, Philipp Melanchthon, ein Lebensbild, angez. von A. Jonas 304
Endemann, *K.*, s. J. C. Andrä.
Engelke, *K.*, Cahier de Notes, stilistisches Hilfs- und Merkbuch des Französischen für Schüler der Oberklassen, angez. von P. Kupka 326
Engelke, *K.*, Le petit vocabulaire, angez. von P. Kupka 327
Euripides' Hippolyt, für den Schulgebrauch herausgegeben von O. Altenburg, angez. von W. Gemoll 576
Euripides' Medea, für den Schulgebrauch herausgegeben von O. Altenburg, angez. von W. Gemoll 256
Evers, *M.*, und *H. Walz*, Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten, 5. Teil: Obertertia, angez. von A. Behr 310
Exner und *Baldamus*, Leuthen (Wandkarte), angez. von A. Kirchhoff 208
Exner und *Baldamus*, Metz (Wandkarte), angez. von A. Kirchhoff . 208
Fauth, *F.*, Wie erzieht und bildet das Gymnasium unsere Söhne?, angez. von H. Hoffmann 137
Flemming, s. Wernicke.
Fuchs, Wachstum des brandenburgisch-preußischen Staates unter den Hohenzollern (Wandkarte), angez. von A. Kirchhoff . . . 208
Führer, *A.*, Vorschule für den ersten Unterricht im Lateinischen, 1. Heft 4. Auflage, 2. Heft 5. Auflage, angez. von K. Schirmer 311

Seite

Führer, A., Übungsstoff für das zweite Jahr des lateinischen Unterrichts, 4. Auflage, angez. von K. Schirmer 311

Führer, A., Übungsstoff für die Mittelstufe des lateinischen Unterrichts, 1. Heft 2. Auflage, 2. Heft 1. Auflage, angez. von K. Schirmer 311

Führer, A., Übungsstoff zum Übersetzen ins Lateinische im Anschluß an die Lektüre der Sekunda, 1. Heft, angez. von K. Schirmer 311

Gassiot, H., Stories from Waverley, from the original of Sir Walter Scott, für den Schulgebrauch erläutert von J. Klapperich, angez. von R. Voigt 590

Gaster, B., s. H. Amrhein.

Gebele, J., Die Ausbildung der Aufsicht über die Volksschule in Bayern, angez. von F. Fügner 377

Geistbeck, A., s. M. Geistbeck.

Geistbeck, M., und *A. Geistbeck*, Leitfaden der Geographie für Mittelschulen, 5. Teil, angez. von E. Oehlmann 59

Gercke, A., Abriß der griechischen Lautlehre, angez. von H. Meltzer 318

Giese, A., Kleine Staatskunde, angez. von J. Froboese 194

Goedeke, K., s. Cotta.

Goethes Gedankenlyrik, für Schule und Haus herausgegeben von A. Matthias, angez. von J. Immelmann 243

Goethes Werke, herausgegeben von K. Heinemann, angez. von L. Zürn 153. 246. 724

Goethe, Götz von Berlichingen, für den Schulgebrauch herausgegeben von M. Schmitz-Mancy, angez. von A. Führer 390

Goethe, Egmont, für den Schulgebrauch herausgegeben von K. Hoeber, angez. von A. Führer 390

Goethe, Hermann und Dorothea, für den Schulgebrauch herausgegeben von H. Leppermann, angez. von A. Führer 390

Goethe, Torquato Tasso, für den Schulgebrauch herausgegeben von S. Widmann, angez. von A. Führer 390

Gorges, M., Mittelhochdeutsche Dichtungen, nebst Einleitung und Erläuterungen bearbeitet, angez. von R. Wagenführ 307

Gorges, M., Deutsche Heldensage, angez. von A. Zehme 442

Grieb, Chr. F., Englisch-Deutsches und Deutsch-Englisches Wörterbuch, 10. Auflage von A. Schroer, angez. von K. Dorr 586

Groebe, P., s. W. Drumann.

Grosse, E., Zum deutschen Unterricht, angez. von L. Zürn, P. Geyer, M. Nietzki 247. 248. 434

Grün, A., s. Cotta.

Grundke, s. Decke.

Gruppe, O., Griechische Mythologie und Religionsgeschichte, angez. von O. Weifsenfels 146

Habenicht, H., Schulwandkarte von Thüringen, angez. von A. Kirchhoff 403

Hagelüken, H., Tabellarische Übersicht der griechischen Moduslehre, angez. von G. Sachse 26

Hahn, F., s. W. Sievers.

Halfmann, H., und *J. Köster*, Hilfsbuch für den evangelischen Religionsunterricht an den höheren Lehranstalten, 3 Teile in neuen Auflagen, angez. von A. Bienwald 709

Seite

Halfmann, H., und *J. Köster*, Kleines Quellenbuch für den evangelischen Religionsunterricht, angez. von A. Bienwald 711
Hann, J., s. Hann, Hochstetter, Pokorny.
Hann, Hochstetter, Pokorny, Allgemeine Erdkunde, 5. Auflage von J. Hann, E. Brückner und A. Kirchhoff, angez. von E. Oehlmann 278
Hebel, J. P., Allemannische Gedichte, auf Grundlage der Heimatsmundart des Dichters für Schule und Haus herausgegeben von O. Heilig, angez. von F. Kuntze 21
Heidelberg, H., Elementargrammatik der deutschen Sprache für höhere Unterrichtsanstalten, 10. Auflage von C. Wagener, angez. von P. Wetzel 731
Heidrich, R., Quellenbuch für den Religionsunterricht, 1. Teil, angez. von R. Bienwald 151
Heilig, O., s. J. P. Hebel.
Heinemann, K., s. Goethe.
Heintze, A., Die deutschen Familiennamen geschichtlich, geographisch, sprachlich, 2. Auflage, angez. von F. Meder 741
Heinze und *Schröder*, Aufgaben aus klassischen Dramen, Epen und Romanen, 15.—17. Bändchen (Shakespeare, Schiller, Grillparzer), angez. von W. Böhme 439
Heller, Th., Lehrbuch der Arithmetik nebst Übungsaufgaben, angez. von A. Kallius 348
Hellwig, Hirt und *Zernial*, Deutsches Lesebuch für höhere Schulen, 7 Teile in neuen Auflagen, angez. von A. Kisting 735
Hengesbach, J., Readings on Shakespeare, ein Lesebuch für höhere Schulen, angez. von K. Dorr 469
Herder, Der Cid, für den Schulgebrauch herausgegeben von E. Wasserzieher, angez. von A. Führer 390
Herrmann, A., Dash and Daring, tales of peril and heroism by various authors, angez. von R. Voigt 587
Heynacher, M., Wie spiegelt sich die menschliche Seele in Goethes Faust?, angez. von J. Beck 23
Hirt, s. Hellwig.
Hochstetter, s. Hann.
Hoeber, K., s. Goethe.
Hoffman, F., s. Shakespeare.
Hoffmann, M., August Böckh, Lebensbeschreibung und Auswahl aus seinem wissenschaftlichen Briefwechsel, angez. von L. Bellermann 27
Holzmüller, G., Elemente der Stereometrie, 3. und 4. Teil, angez. von K. Schwering 408
Hubert, B., und *M. F. Mann*, Neusprachliche Reformbibliothek 1.—6. Band (3 englische und 3 französische Schriften mit Anmerkungen in der Sprache des Originals von 1) R. Kron, 2) B. Hubert, 3) E. Sokoll, 4) O. Schulze, 5) M. F. Mann, 6) D. Bessé), angez. von R. Voigt 455
Hude, C., s. Thucydides.
International Catalogue of Scientific Literature, first Annual Issue, angez. von F. Ludwig 180

Seite

Irmer, B., Das höhere Schulwesen in Preußen, 4. Band, umfassend die Zeit 1874—1901, angez. von M. Nath 636
Irving, W., The Alhambra, herausgegeben von C. Th. Lion, 2. Auflage, angez. von H. Truelsen 329
Isokrates' Panegyrikos, herausgegeben und erklärt von J Mesk, angez. von B. Keil 577
Jänicke, H., Lehrbuch der Geschichte für die oberen Klassen höherer Lehranstalten, 2. und 3. Teil, 3. Auflage, angez. von M. Friebe 193. 680
Jurenka, H., s. Aischylos.
Kaegi, A., Griechisches Übungsbuch, 2. Teil, 6. Auflage, angez. von O. Morgenstern 748
Kalbfleisch, C., s. Papyri.
Kiessling, J., Leitfaden für den Unterricht in der Experimentalphysik, bearbeitet nach dem Lehrbuch der Physik von E. Budde, angez. von A. Husmann 346
Kirchhoff, A., s. Hann, Hochstetter, Pokorny.
Kirchner, F., Wörterbuch der philosophischen Grundbegriffe, 4. Auflage von C. Michaelis, angez. von E. Goldbeck 654
Kirchner, J., Prosopographia Attica, 2. Teil, angez. von W. Larfeld 744
Klapperich, J., s. H. Gassiot.
Klee, G., Die alten Deutschen während der Urzeit und Völkerwanderung, 2. Auflage, angez. von A. Zehme 444
von Kleist, H., Friedrich von Homburg, für den Schulgebrauch herausgegeben von E. Arens, angez. von A. Führer 390
von Kleist, H., Friedrich von Homburg, gewürdigt und erläutert von E. Kuenen, angez. von R. Stoewer 444
Klöpper, Cl., Französisches Reallexikon, angez. von A. Rohr . . . 175
Klopstock, Messias und Oden, für den Schulgebrauch ausgewählt und erklärt von P. Verres, angez. von A. Führer 390
Knoke, A., Deutsche Kulturgeschichte in Tabellen, angez. von Th. Sorgenfrey 599
Köcher, E., und *H. Runge*, Lehr- und Lesebuch der englischen Sprache, angez. von P. Schwartz 330
Kollm, G., Verhandlungen des 13. Deutschen Geographentages nebst Katal g der Ausstellung des 13. Geographentages, angez. von E. Oehlmann 203
Köster, J., s. H. Halfmann.
Kraetschmar, R., Hebräisches Vokabular, angez. von G. Sachse . . 184
von Kralik, R., Das deutsche Götter- und Heldenbuch, 2. Teil: Wilzen- und Welsungensaga, angez. von A. Zehme 442
Krause, A., Épisodes Historiques, récits authentiques de quelques évasions célèbres dans l'Histoire de France au XIXe siècle, publiés et annotés, angez. von H. Truelsen 322
Kromayer, J., Antike Schlachtfelder in Griechenland, 1. Band: Von Epaminondas bis zum Eingreifen der Römer, angez. von U. von Wilamowitz-Moellendorff 257
Kron, R., s. B. Hubert.

Seite

Kröplin, P., s. P. Ehlers.
Krüger, G., Verordnungen und Gesetze für die Gymnasien und die Realanstalten des Herzogtums Anhalt, angez. von M. Nath . . 234
Kuenen, E., s. H. von Kleist.
Kühnemann, E., s. Schiller.
Kümmerly, H., Schulwandkarte der Schweiz, angez. von A. Kirchhoff 281
Lade, B., s. H. Malin.
Ladendorf, O., s. O. Lyon.
Landsberg, B., *O. Schmeil* und *B. Schmidt*, Natur und Schule, Zeitschrift für den gesamten naturkundlichen Unterricht aller Schulen, angez. von F. Höck 284
Langenbeck, R., Leitfaden der Geographie für höhere Lehranstalten, 2. Teil, angez. von E. Oehlmann 607
Lattmann, H., Lateinisches Elementarbuch für Reformschulen, angez. von A. Corsenn 447
Laube, H., s. Cotta.
Legerlotz, G., Parzival von Wolfram von Eschenbach, im Auszuge übertragen und erklärt, angez. von A. Zehme 443
Lehmann, M., Freiherr vom Stein, angez. von F. Neubauer . . . 270
Lehmann, R., Übersicht über die Entwickelung der deutschen Sprache und Literatur, 4. Auflage, angez. von P. Wetzel 733
Leimbach, Leitfaden für den evangelischen Religionsunterricht in den höheren Lehranstalten, 2. Teil: Oberstufe, 3. Auflage, angez. von O. Grundke 556
Lenz, M., Geschichte Bismarcks, angez. von E. Stutzer 398
Leppermann, H., s. Goethe.
Lesser, O., Hilfsbuch für den geometrischen Unterricht an höheren Lehranstalten, angez. von A. Husmann 282
Linde, K., s. Platon.
Lindner, Th., Weltgeschichte seit der Völkerwanderung, 1. Band, angez. von E. Stutzer 190
Lion, C. Th., s. W. Irving.
Loewenberg, J., Vom goldenen Überfluß, eine Auswahl aus neueren deutschen Dichtern für Schule und Haus, angez. von A. Biese 155
Lyon, C., Handbuch der deutschen Sprache für höhere Schulen, mit Übungsaufgaben für preußische Schulen eingerichtet von W. Scheel, angez. von P. Wetzel 569
Lyon, O., Deutsche Dichter des neunzehnten Jahrhunderts, ästhetische Erläuterungen für Schule und Haus, 1.—4. Heft (Reuter, Ut mine Stromtid von P. Vogel; O. Ludwig, Makkabäer von R. Petsch; Sudermann, Frau Sorge von G. Bötticher; Storm, Novellen von O. Ladendorf), angez. von A. Biese 721
Malin, H., Un Collégien de Paris en 1870, herausgegeben von B. Lade, angez. von A. Funck 585
Mann, M. F., s. B. Hubert.
Marshall, W., Die Tiere der Erde, eine volkstümliche Übersicht über die Naturgeschichte der Tiere, angez. von B. Landsberg . . 609
Martin, R., Wandtafeln für den Unterricht in Anthropologie, Ethnographie und Geographie, kleine Ausgabe, angez. von A. Kirchhoff 281

Seite

Matthias, A., s. Goethe.
Matthias, A., Praktische Pädagogik für höhere Lehranstalten, 2. Auflage, angez. von C. Kruse 643
Matthias, Th., Vollständiges kurzgefaßtes Wörterbuch der deutschen Rechtschreibung, 2. Auflage, angez. von R. Jonas 561
Mayer, J., s. A. Becker.
Mayer, J. E., Das mathematische Pensum des Primaners, 1. Heft: Progressionen, Zinseszins- und Rentenrechnung, angez. von A. Kallius 758
Meiners, W., Leitfaden der Geschichte für höhere Lehranstalten, 1. Teil: Leitfaden der alten Geschichte für Quarta, angez. von G. Reinhardt 336
Menge, K., s. Schiller.
Mesk, J., s. Isokrates.
Mey, O., Frankreichs Schulen in ihrem organischen Bau, 2. Auflage, angez. von A. Lange 430
Meyer, E., Geschichte des Altertums, 5. Band, angez. von M. Hoffmann 266
Meyer, M. W., Die Naturkräfte, ein Weltbild der physikalischen und chemischen Erscheinungen, angez. von R. Schiel . . . 474. 681
Michaelis, C., s. F. Kirchner.
Michaelis, G., s. Chr. Ostermann.
Mignet, Histoire de la Révolution Française depuis 1789 jusqu' en 1814, für den Schulgebrauch bearbeitet von J. Mosheim, angez. von K. Beckmann 328
Minor, J., Goethes Faust, Entstehungsgeschichte und Erklärung, 1. und 2. Band, angez. von A. Biese 719
Mohrbutter, A., Modern English Novels, ausgewählt und mit Anmerkungen für den Schulgebrauch versehen, angez. von K. Dorr 470
Morley, J., Oliver Cromwell, für den Schulgebrauch herausgegeben von K. Pusch, angez. von K. Dorr 470
Mosengel, G., Deutsche Aufsätze für die Mittelstufe höherer Lehranstalten im Anschluß an den deutschen Lehrstoff, angez. von J. Beck 160
Mosheim, J., s. Mignet.
Müller, F., Beiträge zur Kulturgeschichte der Stadt Demmin, angez. von H. Ziemer 202
Müller, H., und *O. Presler*, Leitfaden der Projektionslehre, ein Übungsbuch der konstruierenden Stereometrie, angez. von H. Thieme 755
Müller, H. J., s. Chr. Ostermann.
Münch, W., Didaktik und Methodik des französischen Unterrichts, 2. Auflage, angez. von A. Rohs 57
Münch, W., Geist des Lehramts, eine Hodegetik für Lehrer höherer Schulen, angez. von A. Jonas 637
Nagel, F. W., und *F. Zeidler*, Deutsch-österreichische Literaturgeschichte, angez. von L. Zürn 725
Narouze, J., A travers la Tourmente, für den Schulgebrauch herausgegeben von G. Balke, angez. von H. Truelsen 324
Netoliczka, O., und *H. Wolf*, Deutsches Lesebuch für Mittelklassen, 4. Teil, angez. von J. Beck 447

Seite

Neuhaus, O., Geheimnisse des Schnellrechnens mit Moment-Kalender, 2. Auflage, angez. von A. Kallius 757

Nissen, H., Italische Landeskunde, 2. Band: Die Städte, 2. Hälfte, angez. von M. Hoffmann 404

Nitsche, J., Lehr- und Übungsbuch der Arithmetik für die 1. und 2. Gymnasialklasse, angez. von A. Kallius 412

Nyrop, K., Das Leben der Wörter, autorisierte Übersetzung aus dem Dänischen von R. Vogt, angez. von F. Pradel 714

Ostermann, Chr., Lateinisches Übungsbuch, Ausgabe für Reformschulen, bearbeitet von H. J. Müller und G. Michaelis, angez. von W. Kersten 448

Pahde, A., Erdkunde für höhere Lehranstalten, 4. Teil, angez. von A. Bludau 406

Papyri Graecae musei Britannici et musei Berolinensis editae a Carolo Kalbfleisch, angez. von O. Wackermann 25

Paulsen, F., Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium, angez. von R. Lehmann 135

Petsch, R., s. O. Lyon.

Petzet, Chr., Die Blütezeit der deutschen politischen Lyrik 1840—1850, angez. von L. Zürn 154. 724

Platons Phaidon, für den Schulgebrauch erklärt von K. Linde, angez. von G. Schneider 580

Pokorny, s. Hann, Hochstetter, Pokorny.

Pokorny, J., Beiträge zur Logik der Urteile und Schlüsse, angez. von R. Jonas 18

Presler, O., s. H. Müller.

Proelß, J., s. Cotta.

Prosch, F., Geschichte der deutschen Dichtung, 1. Teil: Von der Urzeit bis zu Goethes Rückkehr aus Italien, 2. Auflage, angez. von J. Beck 446

Pusch, K., s. Morley.

Pütz, W., Lehrbuch der vergleichenden Erdbeschreibung für die oberen Klassen höherer Lehranstalten, 17. Auflage von F. Behr, angez. von E. Oehlmann 342

Quensel, P., s. A. Bär.

Ratzel, F., Die Erde und das Leben, 2. Teil, angez. von A. Kirchhoff 837

Reichel, G., Carte de France d'après la Carte Murale de Sydow-Habenicht adaptée à l'Enseignement du Français, angez. von A. Kirchhoff 60

Reicke, E., Lehrer und Unterrichtswesen in der deutschen Vergangenheit, angez. von F. Kuntze 20

Reuschel, K., Volkskundliche Streifzüge, zwölf Vorträge über Fragen der deutschen Volkskunde, angez. von F. Kuntze 566

Richter, Chr., Kleines Handbuch der deutschen Synonymen und synonymischen Redeweisen, angez. von F. Weidling 672

Rimpler, E., Gesangschule, für höhere Knabenschulen methodisch bearbeitet, angez. von H. Pfannschmidt 477

Rogge, Chr., Aus der Demosthenes-Lektüre, angez. von H. Winther 747

Runge, H., s. E. Köcher.

Seite

Salzer, A., Illustrierte Geschichte der deutschen Literatur von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart, angez. von R. Wagenführ 666

von Sanden, Deutsche Sprachlehre für höhere Schulen, 2. Auflage, angez. von R. Jonas 252

Säurich, P., Biologie der Pflanzen im Walde, Bilder aus der Pflanzenwelt, angez. von B. Landsberg 209

Graf v. Schack, A. F., s. Cotta.

Scheel, W., s. C. Lyon.

Scheidt, L., Vögel unserer Heimat, für Schule und Haus dargestellt, angez. von E. Schäff 476

Scheindler, A., Kleine lateinische Sprachlehre für Deutsche, angez. von P. Nerrlich 744

Schiller, Die Jungfrau von Orleans, für den Schulgebrauch herausgegeben von A. Führer 390

Schiller, Maria Stuart, für den Schulgebrauch herausgegeben von J. Arns, angez. von A. Führer 390

Schillers philosophische Schriften und Gedichte (Auswahl), herausgegeben von E. Kühnemann, angez. von O. Weifsenfels . . 380

Schiller, H., Der Aufsatz in der Muttersprache, eine pädagogisch-psychologische Studie, 2. Teil, angez. von A. Zehme . . . 157

Schiller, H., Weltgeschichte, ein Handbuch, 3. und 4. Band, angez. von E. Stutzer 187

Schmaus, J., Wegweiser für den deutschen Aufsatzunterricht an den fünf unteren Klassen des humanistischen Gymnasiums, angez. von W. Bauder 665

Schmidt, O., Das Zirkelzeichnen nach verschiedenen Maßstäben, angez. von W. Bührke 758

Schmitz-Mancy, M., s. Goethe; Shakespeare.

Schnee, W., Hilfsbüchlein für den lateinischen Unterricht, angez. von W. Capelle 826

Schneegans, H., Molière, angez. von W. Mangold 172

Schröder, s. Heinze.

Schroer, A., s. Chr. F. Grieb.

Schulze, O., s. B. Hubert.

Schuster, M., Lehrbuch der Geometrie, 2. Teil: Trigonometrie, angez. von A. Kallius und M. Nath 411. 753

Schwabe, Schulwandkarte von Rom, angez. von A. Kirchhoff . . . 207

Schwäbl, J. N., Die altbayerische Mundart, Grammatik und Sprachproben, angez. von O. Weise 562

Schwyzer, E., Die Weltsprachen des Altertums in ihrer geschichtlichen Stellung, angez. von O. Wackermann 254

Shakespeare, Der Kaufmann von Venedig, für den Schulgebrauch herausgegeben von M. Schmitz-Mancy, angez. von A. Führer . . . 390

Shakespeare, Hamlet, für den Schulgebrauch herausgegeben von F. Hoffmann, angez von A. Führer 390

Shakespeare, Macbeth, für den Schulgerauch herausgegeben von E. Teichmann, angez. von A. Führer 390

Shakespeare, Macbeth, with introduction and explanatory notes edited by K. Deutschbein, angez. von R. Voigt 593

Seite

Seidel, P., Hohenzollern-Jahrbuch, 6. Jahrgang, angez. von E. Heydenreich 394
Sievers, W., Allgemeine Länderkunde, Afrika, 2. Auflage von F. Hahn, angez. von E. Oehlmann 204
Slocum, J., Sailing alone around the world, für den Schulgebrauch herausgegeben von R. Blume, angez. von K. Dorr 470
Sohr-Berghaus, Hand-Atlas über alle Teile der Erde, 9. Auflage von A. Bludau, angez. von A. Kirchhoff 206
Sokoll, E., s. B. Hubert.
Sophokles' ausgewählte Tragödien, mit Rücksicht auf die Bühne übertragen von A. Wilbrandt, 2. Auflage, angez. von B. Büchsenschütz 573
Splettstöfser, W., Biblische Geschichten für die Vorschulen höherer Lehranstalten, angez. von E. Troschke 823
Steinmüller, G., Auswahl von 50 französischen Gedichten für den Schulgebrauch, 2. Auflage, angez. von H. Truelsen 325
Steinweg, C., Schluß! Eine Studie zur Schulreform, angez. von C. Kruse 236
Steuernagel, C., Hebräische Grammatik mit Paradigmen, Literatur, Übungsstücken und Wörterverzeichnis, angez. von P. Dörwald. 596
Stieler, Hand-Atlas, 9. Ausgabe, angez. von A. Kirchhoff 59
v. *Strauch, H.*, Am Grenzwall, angez. von R. Foß 831
Stutzer, E., s. J. C. Andrä.
Teetz, Aufgaben aus deutschen epischen und lyrischen Gedichten, 4.—6. Bändchen (Uhland), angez. von W. Böhme 440
Teichmann, E., s. Shakespeare.
Thieme, H., Leitfaden der Mathematik für Realanstalten, angez. von M. Nath 753
Thucydidis Historiae, ad optimos codices denuo ab ipso collatos recensuit Carolus Hude, 2. Teil, angez. von S. Widmann 165
Thumser, V., Schule und Haus, populäre Vorträge, angez. von A. Lange 427
Timotheos, Die Perser, aus einem Papyros herausgegeben von U. von Wilamowitz-Moellendorff, angez. von H. Röhl 452
Troeger, s. Decke.
Tropfke, J., Geschichte der Elementar-Mathematik in systematischer Darstellung, 1. Band: Rechnen und Algebra, angez. von M. Nath 754
Verres, P., s. Klopstock.
Vischer, F. Th., Shakespeare-Vorträge 4. und 5. Band, angez. von L. Zürn 246. 726
Vogel, A., Nachschlagebuch der deutschen Sprache, eine Ergänzung dazu, angez. von R. Jonas 251
Vogel, P., s. O. Lyon.
Vogt, R., s. K. Nyrop.
Vollbrecht, W., Mäcenas, angez. von Th. Becker 313
Vollmer, H., Der deutsch-französische Krieg 1870/71, aus Urkunden, Briefen usw. beider Parteien zusammengestellt, angez. von R. Brendel 603
Vollprecht, H., Das Rechnen, eine Vorbereitung zur allgemeinen Arithmetik, angez. von A. Kallius 283

Wagener, C., s. H. Heidelberg.
Wahner, Aufgaben aus Goethes Prosa, angez. von K. Seyfarth . . 565
Walz, H., s. M. Evers.
Wäschke, H., s. L. Würdig.
Wasserzieher, E., s. Herder.
Weber, G., Lehr- und Handbuch der Weltgeschichte, 21. Auflage von A. Baldamus, 2. Band, angez. von O. Tüselmann 184
Weimer, H., Geschichte der Pädagogik, angez. von R. Jonas . . . 134
Weise, O., Ästhetik der deutschen Sprache, angez. von M. Erbe . . 437
Weifsenfels, O., s. Cicero.
Weifsenfels, O., Kernfragen des höheren Unterrichts, neue Folge, angez. von A. Jonas 378
Weilbrecht, C., Deutsche Literaturgeschichte der Klassikerzeit, angez. von J. Beck 669
Wernicke, Leitfaden für die biographische Vorstufe des Geschichtsunterrichts, 15. Auflage von Flemming, angez. von J. Plathner 600
Wetzel, P., Übungsstücke zur deutschen Rechtschreibung, 3. Auflage, angez. von R. Jonas 676
Wickenhagen, K., Das Rudern an den höheren Schulen, angez. von G. von Kobilinski 684
Widmann, S., s. Goethe.
Wiegand, W., Friedrich der Große, angez. von M. Baltzer. . . . 200
von Wilamowitz-Moellendorff, U., s. Timotheos.
von Wilamowitz-Moellendorff, U., Der Timotheos-Papyros, Lichtdruck-Ausgabe mit Einleitung und Textergänzung, angez. von H. Röhl 452
Wilbrandt, A., s. Cotta; Sophokles.
Winter, A., Lehrbuch der Rechtschreibung für die bayerischen Schulen, 2. Auflage, angez. von R. Jonas 677
Wissowa, G., Religion und Kultus, angez. von O. Weifsenfels . . 146
Wobbermin, H., Der christliche Gottesglaube in seinem Verhältnis zur gegenwärtigen Philosophie, angez. von A. Jonas 433
Wulff, J., und *E. Bruhn*, Aufgaben zum Übersetzen ins Lateinische (Frankfurter Lehrplan), 2. Teil, angez. von H. Ziemer . . . 830
Wunderer, Meditationen und Dispositionen zu deutschen Absolutorialaufgaben für die bayerischen Gymnasien, 2. Teil, angez. von R. Wagenführ 737
Wunderlich, H., Der deutsche Satzbau, 2. Auflage, angez. von L. Zürn 153
Würdig, L., Des alten Dessauers Leben und Taten, 3. Auflage von H. Wäschke, angez. von R. Brendel 606
Zehme, A., Germanische Götter- und Heldensage, angez. von G. Siefert 382
Zeidler, F., s. F. W. Nagel.
Zernial, s. Hellwig.
von Zwiedineck-Südenhorst, H., Deutsche Geschichte von der Auflösung des alten bis zur Errichtung des neuen Kaiserreiches, 1. und 2. Band, angez. von E. Stutzer 749

DRITTE ABTEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN, NEKROLOGE, MISZELLEN.

6. Jahresversammung der freien Vereinigung der Leiter und Lehrer der im Gebiete der Nahe und der mittleren Saar gelegenen höheren Lehranstalten, von S. Schäfer 62
12. Jahresversammlung des Deutschen Gymnasialvereins, von P. Brandt 841
16. Versammlung von Religionslehrern der Provinz Sachsen und der benachbarten Herzogtümer, von O. Genest 686
25. Versammlung des Vereins mecklenburgischer Schulmänner, von R. Wagner 212
40. Versammlung der Vereins rheinischer Schulmänner, von A. Floss 611
Zu Caesar BG. VI 31, 5, von H. Meurer 838

VIERTE ABTEILUNG.

EINGESANDTE BÜCHER.

79. 219. 287. 350. 414. 480. 622. 688. 760. 856.

JAHRESBERICHTE

DES PHILOLOGISCHEN VEREINS ZU BERLIN.

Ciceros philosophische Schriften, von Th. Schiche 67
Ciceros Reden, von F. Luterbacher 113
Der Hannibalweg, von W. Osiander 22
Homer (höhere Kritik), von C. Rothe 281
Horatius, von H. Röhl 31
Livius, von H. J. Müller 1
Tacitus, mit Ausschlufs der Germania, von G. Andresen . . . 206
Tacitus' Germania, von U. Zernial 257
Vergil, von P. Deuticke 140

ERSTE ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Die Licht- und Schattenseiten der Chrestomathien.

I.

Chrestomathien hat es zu allen Zeiten gegeben. Es ist psychologisch durchaus erklärlich, daß man, um sich selbst oder andere zu bilden, aus dem Vielen, was das Gute mit dem Mittelmäßigen und Schlechten gemischt zeigt, sich das Gute, aus dem Guten sich das Beste herauszufinden bemühte. Vor allem aber hat man in der Schule immer wieder gern zu Chrestomathien gegriffen. Das Beste, so lautet ein oft zitiertes Wort Goethes, ist für die Jugend gerade gut genug. So paradox es ferner klingt, so wahr ist es: man bot ausgewählte Teile, um das Ganze zu bieten. Dazu kommt ein dritter Grund. Nur das zur vollen Schönheit und Wahrheit Ausgereifte, was die Kunst und Literatur bietet, spricht mit gewinnender Stimme zu allen, in deren Seele Keime unverfälschter Menschlichkeit schwellen. Jungen und Alten, Armen und Reichen, ja Ungebildeten wie Gebildeten schallt daraus eine beseeligende und erlösende Botschaft entgegen.

Geist und Kunst auf ihrem höchsten Gipfel
Muten alle Menschen an.

Aber die großen Schriftsteller und Dichter nehmen keine besondere Rücksicht auf die Jugend. Als Offenbarer des Menschlichen berühren sie auch Gebiete, an denen man die Jugend schweigend vorüberführen möchte. Gegen Beschränkungen aber, die man ihnen aus pädagogischen Rücksichten auflegen wollte, würden sie alle mit Hohn und Entrüstung protestieren. Zu Menschen wollen sie reden, nicht zu Kindern, denen man über manches einen Schleier werfen muß. Freilich steht es mit den antiken Schriftstellern in dieser Hinsicht anders als mit den modernen. Sind sie doch naiv, jugendlich und, wenn auch sinnlich, doch frei von jener mit geistigen und sittlichen Elementen versetzten Sinnlichkeit, die in den modernen Literaturen so viele schöne, aber auch so eigentümlich berauschend duftende Blüten getrieben hat. Gleichwohl kann man auch sie der Jugend nicht

ohne vorsichtige Wahl bieten. Nicht bloß Schriftsteller, sagt Quintilian (I 8, 6), sondern sogar Teile von Schriftstellern muß man auswählen, und fügt hinzu: Nam et Graeci licenter multa et Horatium nolim in quibusdam interpretari.

Aber auch an Anfeindungen hat es den Chrestomathien nicht gefehlt. Manchen wollte es abgeschmackt, ja pietätlos erscheinen, aus wohlgefügten Ganzen Stücke herauszunehmen und mit vielen anderen anderswoher entnommenen Stücken zu einem neuen Ganzen zusammenzufügen. Erst in seinem Zusammenhange, an seiner richtigen Stelle zeigt sich das Schöne und Vortreffliche in seinem wahren Lichte. Auch für sich betrachtet z. B. ist das Gebet der Iphigenie am Schlusse des ersten Aktes von großer Wirkung; aber von ungleich größerer Wirkung ist es, wenn man es sich an das Vorhergehende anreihen läßt. Auch die selbständigsten Teile sind mit zahlreichen Fäden an das Ganze geknüpft. Schon die äußere Situation eines herausgerissenen Stückes klarzulegen erfordert eine nicht geringe Kunst von seiten des Interpreten. Wie schwierig ist es aber erst, den feineren Fäden nachzuspüren und so dem aus seinem Zusammenhange losgelösten Stücke wieder Leben uns Wirkungskraft zu verschaffen!

Um nicht ungerecht zu sein, muß man zwischen den verschiedenen Literaturgattungen unterscheiden. Das Drama ist seiner Idee nach etwas Einheitliches und Festgefügtes. Mit dem Epos steht es schon anders, zumal mit dem Volksepos. Weder liest man heute mit seinen Schülern die ganze Odyssee, noch wird man mit jeder Generation beim ersten oder neunten Buche anfangen und dann ohne Auslassungen einfach weiterlesen. Die Ilias ganz zu bewältigen wäre bei dem schnelleren Tempo, in welchem auf der oberen Stufe gelesen werden kann, wohl möglich; aber es ist zu viel Minderwertiges darin, als daß sie jemand mit Schülern ganz lesen wollte. Ist man der Sprache vollkommen mächtig, so wird man auch ein umfangreiches, hier und da mattes Werk ohne Verkürzung lesen; wer aber den Sinn eines Autors sich noch zusammenbuchstabieren muß, dem soll man nur das unanfechtbar Vortreffliche oder in wichtiger Hinsicht Bemerkenswerte bieten. Außerdem muß die aufgewendete Zeit und Mühe im Verhältnis zum Ertrage stehen. Die zwanzig Verse, in denen Priamos den Achilleus anfleht, ihm die Leiche seines Sohnes zurückzugeben, wiegen schwerer als ganze Bücher voll hin und her wogender Einzelkämpfe. Ein Epos, vor allem ein fremdsprachliches und also mit Schülern sehr langsam zu lesendes Epos, ist es nicht bloß erlaubt, sondern geraten, ja notwendig, nur mit Auslassungen lesen zu lassen. Noch anders steht es mit den Lyrikern. Abgesehen von den zu einem Zyklus sich zusammenschließenden lyrischen Gedichten, deren einzelne Stücke eine gemeinsame Seele haben, ist jedes lyrische Gedicht ein Ganzes, das für sich verständlich sein muß, wenn auch die viel-

seitige, nur aus einer größeren Anzahl von Gedichten klar erkennbare Eigentümlichkeit des Dichters auf manches, in dem gerade vorliegenden einzelnen Gedichte ein besonders klares Licht fallen lassen mag. Lyrische Anthologien hat es deshalb stets sehr viele gegeben. Wenn man aus der epischen Poesie weit weniger häufig ausgewählte Stücke zusammengestellt hat, so hat das sicher auch darin seinen Grund, daß hier immer Stücke größeren Umfanges in Betracht kommen, die noch dazu vorbereitender Erklärungen bedürfen. Derartige Zusammenstellungen würden ein Buch von bedeutenden Dimensionen ergeben, das nicht leicht Verbreitung in den Schulen finden könnte. Das Epos will eben in stärkeren Portionen genossen sein.

Am wenigsten hat man von dramatischen Chrestomathien gehört. In Frankreich sind einige veröffentlicht worden; bei uns findet sich in den für den deutschen Unterricht bestimmten Lesebüchern nur hier und da eine berühmte dramatische Scene. Aus dem oben angeführten Grunde kann man sich darüber durchaus nicht wundern: einzeln gebotene Scenen, selbst wenn durch einleitende Bemerkungen die Situation erklärt ist, werden immer wie herausgerissene Blöcke, wie amputierte Glieder aussehen. Trotz der strafferen Komposition des antiken Dramas gilt dies in noch höherem Grade von dem modernen Drama, dessen einzelne Teile mit tausend kleinen Fasern und Fäserchen in dem Boden des Ganzen wurzeln. In einer lateinischen oder griechischen Chrestomathie würden auch aus der dramatischen Literatur gut gewählte Teile allenfalls Aufnahme finden dürfen. Das erklärt sich aus der Einfachheit des antiken Dramas. Es gleicht seinem Baue nach einer schmalen Linie. Erst unter den Stücken des Euripides finden sich einige, die wirklich πεπλεγμένοι sind und an die kunstvollen und künstlichen Verflechtungen des modernen Dramas denken lassen. Dasselbe gilt von den Charakteren, die im antiken Drama mit wenigen, deutlich hervortretenden Zügen ausgestattet sind, während des Nuancierens und Farbenmischens im modernen Drama kein Ende ist. Es ist demnach um vieles leichter, eine einzelne, aus einem antiken Drama entnommene Scene unter kundiger Leitung richtig und klar zu erfassen, als losgelöste Stücke eines weit vielfältiger bedingten modernen Dramas.

Am meisten Neigung in die Breite zu gehen haben von jeher die Historiker gehabt. Bei sorgfältiger Vorbereitung häuft sich ihnen eine solche Fülle des Stoffes an, daß selbst weite Rahmen nicht zur Aufnahme ausreichen wollen. So ist man denn früh auf den Gedanken gekommen, gerade aus ihren Werken Auszüge zu machen und zur besseren Übersicht und bequemeren Bewältigung aus diesen Auszüge wieder Auszüge. Ohne irgend welche Fäden zu zerreißen, kann man kürzere und längere Kapitel herausheben. Oft geht dem Werke bei dieser

Amputation kaum ein Tropfen Blut verloren. Nur wenige haben die alten Historiker je anders mit ihren Schülern gelesen, als die bedeutungslosen Vorgänge, die der Vollständigkeit wegen in der Erzählung nicht fehlen durften, beiseite lassend und nach dem greifend, wovon man sich für Kopf und Herz eine kräftige Anregung schien versprechen zu dürfen. So ist man mit Herodot und Thukydides, so ist man mit Livius und Tacitus verfahren. Es läßt sich auch nicht einwenden, daß diese Historiker selbst ihr Werk in Bücher geteilt haben und daß man demnach, weil die Zeit für das Ganze nicht ausreicht, ja sich nur an einem oder einigen dieser Bücher genügen zu lassen braucht. So einfach steht die Sache nicht. Ein einzelnes Buch eines historischen Werkes ist nur selten etwas so Geschlossenes, wie ein einzelner Akt eines Dramas oder ein leidlich festgefügter Gesang eines Epos. Nicht bloß weniger Wichtiges, d. h. für die Ziele eines bildenden Unterrichts nicht eben Ergiebiges, sondern Heterogenes, aus äußerlichen zeitlichen oder örtlichen Rücksichten Eingefügtes drängt sich oft wie ein trennender Keil zwischen das in Wirklichkeit Zusammengehörende. Es bedarf deshalb keiner positiven Anstrengungen, um nach der Auslassung den Zusammenhang wiederherzustellen, ja oft wird durch die Auslassung vielmehr der wahre sachliche Zusammenhang erst hergestellt. Aus Herodot hat man längst durch Ausscheidungen des Unwesentlichen oder den Zusammenhang zerstörender Digressionen festgefügte und scharf beleuchtete Ganze zu schaffen gewußt. Man betrachte z. B. die Erzählung vom Polykrates im dritten Buch. Es wäre sehr ungeschickt, nach der Geschichte vom Ringe des Polykrates (III 39—42), die von unvergänglichem Interesse ist, jene für die Kulturgeschichte wie für die Weltgeschichte völlig gleichgültige Detailerzählung seiner Unternehmungen nebst der Geschichte des Periander von Korinth und dem vielen andern, was in der Folge über die Samier und samische Bauwerke erzählt wird, mit Schülern zu lesen und sich zu gedulden, bis dann endlich (III 120—125) der Tod des Polykrates erzählt wird, der doch von dem, was vor diesen achtzig etwas ganz anderes behandelnden Kapiteln vom Ringe des Polykrates erzählt worden war, die natürliche Fortsetzung ist.

Mit Thukydides steht es nicht ebenso. Er verliert sich nicht, wie so oft Herodot, auf einen bloßen Anlafs hin in eine Episode, und wenn er sich denn doch unterbricht, um etwas einzuschalten, so führt er derartiges nicht, wie Herodot, mit unermüdlicher Erzählungslust breit aus. Aber auch er unterbricht doch gelegentlich das innerlich Zusammengehörige durch anderes, was nur zeitlich, d. h. äußerlich damit zusammenfällt. Außerdem bietet er militärisch sehr eingehende und in kriegsgeschichtlicher Hinsicht höchst interessante Ausführungen, denen selbst, wer allem Kriegsgeschichtlichen abgeneigt ist, fast wider Willen mit gespannter Aufmerksamkeit folgt, die aber doch, an dem Ziele des Gym-

nasiums gemessen, nicht recht ergiebig scheinen wollen. Dazu kommt, daß sie oft sehr schwer sind und also langsam vor Schülern behandelt werden müssen. Im übrigen gehört Thukydides zu den Historikern, die auch auf dem kleinsten Raume dem Nachdenken sehr viel bieten und für die aufgewendete Mühe belohnen.

Auch hinsichtlich der Lektüre des Tacitus ist es sonnenklar, daß man durch eine passende Auswahl die Wirkung dieses Historikers nicht schwächt, sondern verstärkt. Zu manchem folgt bei ihm gleichfalls die Fortsetzung nach einer langen Unterbrechung erst später. So soll man z. B. auf das interessante Kapitel über den Luxus (Annalen II 33) in der Schule die Erzählung von den entsprechenden Verhandlungen des nächsten Jahres aus dem folgenden Buche (III 52—55) folgen lassen. Vom Kapitel 53 des zweiten Buches an ist Germanicus im Orient. Für diesen Abschnitt aber ist das davon durch anderes getrennte Kapitel 43 die Einleitung. Wer wird es ferner nicht mit Freude begrüßen, wenn aus dem vierten und fünften Buche der Historien eine sich zu einem wirklichen Ganzen nach Ausscheidung des Fremden zusammenschließende Erzählung des Bataveraufstandes unter Julius Civilis als Zugabe geboten wird?

Vor allem die Historiker sind also in Auswahlen zu lesen. Durch passende Ausscheidungen und Gruppierungen, wie in den bei Velhagen und Klasing und bei B. G. Teubner erschienenen Ausgaben, schwächt man sie nicht, sondern macht sie im Gegenteil wirkungskräftiger. Außer solchen durch Ausscheidungen gewonnenen Gruppen wird man aber aus den Historikern für die Schullektüre eine Anzahl Abschnitte herausheben, die entweder für die Auffassung des Erzählenden charakteristisch sind oder resümierend verfahren oder aus dem ausführlich Erzählten in moralischen oder politischen Betrachtungen das Facit ziehen. Auf engem Raume bieten solche Abschnitte eben mehr als diejenigen, wo der Strom der Erzählung in uneingedämmter Breite flutet. Ausführliche historische Darstellungen rein erzählenden Charakters ermüden bald, weil der Leser derartiges eben nur hinnimmt. Steigert sich aber die historische Wirklichkeit, die man ihm im Bilde vorführt, zum Erhabenen und Tragischen, so nimmt sein Kopf und sein Herz daran einen lebhaften Anteil. Des mit ruhiger Gleichmäßigkeit durch die Ebene fließenden Stromes wird man bald überdrüssig; stürzt er aber über Felsen auf abschüssiger Bahn, schäumend und tosend, da bietet er ein mannigfaltiges und fesselndes Bild und scheint uns im Kampfe mit Hindernissen sein innerstes Wesen zu offenbaren. Auch in gewöhnlichen Vorgängen sind alle Kräfte beisammen, durch welche die Natur und die Menschen beherrscht werden; aber es läßt sich nicht hinwegleugnen, dafs sie uns aus dem Ungewöhnlichen mit größerer Deutlichkeit entgegenblicken. Es heißt also nicht

bloß pueris dare frustula, wenn man, mit Schülern Tukydides lesend, den das Geschehene einfach registrierenden Stellen diejenigen vorzieht, in welchen die Geschichte jener Tage ihre Gipfelpunkte erreicht, wie z. B. die Schilderung der Pest im zweiten Buche (47—54) oder das Schlußbild der sicilischen Expedition (VII 80—87). Aber auch jene anderen Stellen verdienen bevorzugt zu werden, wo der Historiker, stille stehend, zu einer denkenden Zusammenfassung auffordert. Dieser Gattung gehört, um bei Thukydides zu bleiben, die Charakteristik des Perikles an (II 65), die Schilderung von der Verwirrung aller sittlichen Begriffe, die sich als Folge dieser leidenschaftlichen politischen Kämpfe einstellte (III 81—83), die Betrachtungen über den Eindruck, den das Scheitern der sicilischen Expedition in Griechenland und im besonderen in Athen machte (der Anfang des achten Buches). Auch der Anfang des ersten Buches mit seinen Betrachtungen über die vorhistorischen Zustände Griechenlands und das sich daran schließende Programm des Thukydides haben Anspruch auf eine bevorzugende Behandlung in der Schule.

Man soll nicht glauben, ein zufälliger Einfall habe die Anthologien, Chrestomathien, Florilegien entstehen lassen und die Gunst des Zufalls habe sie am Leben erhalten. Auch ohne von irgend welchen Vorgängern aus anderen Zeiten und anderen Literaturgebieten etwas zu wissen, haben Lehrer und Literaturfreunde immer wieder solche Zusammenstellungen veröffentlicht. Die Sache muß also wohl einen zwingenden Grund haben.

Der Mensch ist ein Wesen, dem der Trieb zusammenzufassen und zu überschauen natürlich ist. Plato rühmt zwar nur dem Philosophen, dem *διαλεκτικός*, nach, ein *συνοπτικὸς* zu sein. Aber jenes Wort hat bei ihm doch eine weitere Bedeutung als in unserer heutigen Sprache, und man würde in seinem Sinne wohl sagen können, jeder zur Reife der Menschlichkeit Gelangte habe den Trieb zusammenzufassen und zu überschauen. Solange nun das literarische Besitztum eines Volkes von bescheidenem Umfange ist und einen einheitlichen Charakter trägt, bedarf es keiner Vorkehrungen, um den Überblick zu wahren. Wenn sich der Strom der Literatur aber mächtig verbreitert und in viele Arme gespalten hat, geht die Übersicht verloren, und es regt sich der Trieb, sie sich wiederherzustellen. Je größer aber der Reichtum, um so zahlreichere Chrestomathien wird man hervorsprießen sehen. Deshalb hat es denn niemals früher so viele gegeben wie in unserer Zeit. Seitdem Herder und die Romantiker unseren ästhetischen Horizont mächtig erweitert haben, wünschen wir uns auch an der Tafel der Literatur eine endlose Reihe von Gängen. Eine einfache Kost, die weder einförmig ist noch auch durch die Mannigfaltigkeit zu starke Reize schafft, lehren die Ärzte freilich, lasse den Körper am besten gedeihen, und sie warnen davor, an vielerlei zu naschen, anstatt sich an einem oder wenigen Haupt-

gerichten satt zu essen. Ferner hat die mächtig angeschwollene gelehrte Literaturforschung viel dazu beigetragen, das Verlangen nach Chrestomathien zu nähren. Vieles, was schon verschollen war, zieht sie wieder an das Tageslicht hervor. Ist es nicht auch natürlich, daß von überholten und nicht gerade bedeutenden Sachen, mit denen einer sich lange beschäftigt hat, von ihm mit einer gewissen aufdringlichen Wärme geredet wird? Das bleibt nicht ohne Wirkung. So interessante Dinge wenigstens aus Proben kennen gelernt zu haben, scheint doch zur Bildung zu gehören. Mit der verhältnismäßig jungen Wissenschaft der Literaturgeschichte, die uns in allen Zeiten, bei allen Völkern zu lauschen gelehrt hat, ist ferner das Verlangen nach historischer Vollständigkeit erwacht. In allen Provinzen des mächtigen Gebietes, das sich nach allen Seiten in eine dämmernde Ferne verliert, möchte man wenigstens einen kurzen Besuch gemacht haben. Das ist ein Zustand, der dem Entstehen von Chrestomathien günstig ist. Die Bewältigungskraft kann aber mit der Ausdehnung des Interesses in eine weite räumliche und zeitliche Ferne nicht Schritt halten. Das drängte zu Vereinfachungen und Zusammendrängungen. Proben und Pröbchen finden viele auf engem Raume nebeneinander Platz. Eine Sammlung solcher Pröbchen von allem, was eine Literatur Schönes und Charakteristisches enthält, nennt man nun eben eine Chrestomathie. Sie läßt an das Köfferchen denken, das Geschäftsreisende bei ihren Besuchen mit sich tragen. Wohlgeordnet birgt dieses von allen Artikeln, die von ihrer Firma geführt werden, ein Minimum, genau so viel, daß einer, der sich auf diese Dinge versteht, bei genauem Hinsehen sich davon eine Vorstellung machen kann. Ähnlich steht es mit den Chrestomathien, die man ja auch als Sammlung von Musterstücken bezeichnen hört. Es ist nun freilich nicht jedermanns Sache, nach einer einzigen Probe sich ein richtiges Bild von dem Ganzen zu machen. Chrestomathien werden demnach nur von bewältigungskräftigen oder reifen Menschen privatim mit Erfolg gebraucht werden können; aber auch in der Schule werden sie unter Vermittelung eines Lehrers, der diese tot und winzig scheinenden Stücke zu galvanisieren und in vielfacher Vergrößerung zu projizieren versteht, die besten Dienste leisten, kräftige und mannigfaltige Anregungen bieten und weite Perspektiven eröffnen.

Die Chrestomathien entsprechen also dem natürlichen menschlichen Verlangen, über das Einzelne hinauszudringen und in sich eine Vorstellung von dem Ganzen entstehen zu lassen. Sie sind zugleich eine natürliche Frucht der sich verbreiternden Gelehrsamkeit. Gleichwohl arbeiten sie einem natürlichen Absterbeprozesse entgegen. Die Zeit ist, wie auf allen Gebieten, so auch auf dem der Literatur eine mächtige Zerstörerin: das meiste, was entsteht, sinkt sehr bald, bisweilen freilich nach einem kurzen Seifenblasenglanz, für immer in das weit geöffnete Grab der Ver-

gangenheit. Die Literaturforschung sucht nun aber zu retten, was irgend zu retten ist, und gibt dem Gebiete des Wißbaren dadurch eine ungeheure Ausdehnung. Was hingesunken ist, richtet sie wieder auf; was hinsinken möchte, das stützt sie. So arbeitet sie jenem ewigen Gesetze des Werdens, das neues Leben aus den Ruinen sprießen läßt, fortwährend entgegen. Muß doch die Wirkungskraft des gewissermaßen in verbesserter neuer Auflage Erschienenen durch die Fülle des Antiquierten, was durch gelehrte, restaurierende Bemühungen wieder ans Licht gezogen oder im Lichte festgehalten wird, erheblich geschwächt werden.

Nun ist aber offenbar zu unterscheiden zwischen Chrestomathien, die bestimmt sind, gelehrten fachwissenschaftlichen Übungen und Untersuchungen auf dem Gebiete der Literaturforschung zur Unterlage zu dienen, und der anderen, viel zahlreicheren Klasse derer, welche Hilfsmittel des Unterrichts und der Bildung sein wollen. Die ersten dürfen ein buntes Vielerlei bieten. Von allem, was erhalten oder ausgegraben ist, möchten sie ja Proben geben. Auch das Unbedeutendste, innerlich Gehaltlose, der Form nach Barbarische kann für den Literaturforscher als Stellvertreter einer literarischen Richtung ein historisches Interesse haben und zu fruchtbaren historischen Betrachtungen Veranlassung geben, ja auch ein gründlicheres Verständnis des Späteren und Gereiften vorbereiten. Mag eine solche Studienzwecken dienende Chrestomathie auch das Aussehen eines literarischen Kuriositätenkabinetts haben, sie erfüllt ihre Aufgabe, wenn sie in ihren Proben eine übersichtliche Zusammenstellung der für eine Periode charakteristischen Literaturströmungen bietet oder das Ausdrucksmittel der Literatur, die Sprache, in ihren verschiedenen Entwickelungsstadien vorführt. Bei jenen anderen Chrestomathien aber, die sich in den Dienst des eigentlichen Unterrichts stellen, müssen die einzelnen Stücke einen absoluten Wert haben, und zwar der Form wie dem Inhalte nach; wenigstens müssen sie, neben das Beste gestellt, dessen Wirkung und Wesen nach einer bemerkenswerten Seite vervollständigen. Kleine Zugeständnisse an die Tendenz jener wissenschaftlichen Zwecken dienenden Chrestomathien mögen trotzdem gestattet sein. Weshalb sollen z. B. nicht auch einige Pröbchen älterer Sprachdenkmäler darin Aufnahme finden dürfen, die in historischer oder sprachlicher Hinsicht interessant oder gar ehrwürdig sind, wenn man sich im übrigen von ihnen auch keine tiefere Wirkung versprechen kann? Nur darf man nicht vergessen, daß das nur Zugaben sind, durch die der Schwerpunkt des Buches selbst wie der sich daranschließenden Interpretation nicht verrückt werden darf.

Gewöhnlich wird die Chrestomathie als Auswahl des Schönsten und Besten gefaßt. Dabei ist aber zu bedenken, daß das viele andere, was darin keine Stelle gefunden hat, doch gewissermaßen zugleich darin mitenthalten ist, wenn richtig gewählt worden ist.

Die Stücke einer Chrestomathie sollen einen merklichen typischen und repräsentativen Wert haben. Aus der wimmelnden Fülle literarischer Gestaltungen bringt die Chrestomathie, wie sie sein soll, nur solche, die das, was viele haben sagen wollen, aber nicht recht haben sagen können, glücklich ausgeprägt zeigen. Die Literaturgeschichte läßt sich nicht daran genügen, das in hervorragendem Grade Gelungene zu behandeln; sie will zugleich die ganze Entwickelung, Evolution, wie man es heute nennt, der betreffenden Literaturgattung klarlegen und vollständig das ganze erreichbare Literaturmaterial bieten; die Chrestomathie hingegen drängt das Interesse auf einen kleinen Raum zusammen. Eine Chrestomathie, die ein buntes Vielerlei bringt und aus allen Winkeln der Literatur kleine merkwürdige Stücke hervorzieht, kann für den Literaturkenner einen hohen Wert haben, entspricht aber nicht der Idee eines Bildungsbuches. Das Ziel eines solchen ist ja nicht, weite Gebiete durchstürmen zu lassen, sondern eine gesammelte, in die Tiefe dringende Betrachtung einiger mit feiner Berechnung gewählten Hauptwerke zu ermöglichen. Der die Auswahl leitende und rechtfertigende Gedanke aber ist dieser, daß die gewählten Stücke vollgültige Vertreter des Ganzen sein müssen, aus denen sich alle in der betreffenden Sprache und Literatur lebenden Tendenzen und Ideen erkennen lassen. Das literarische Schaffen gleicht meist einem kaleidoskopischen Spiel. Es sind so oft wieder dieselben, verhältnismäßig nicht zahlreichen Elemente, die durch Schütteln zu neuen Verbindungen zusammengebracht werden. Von Zeit zu Zeit führt der Zufall eine hervorragend gefällige Gestaltung herbei, die alle früheren, nichtssagenden, weniger gelungenen oder offenbar mißlungenen in Schatten stellt, ja eigentlich überflüssig macht. Bisweilen glaubt man geradezu das Walten einer Art von Metempsychose in der Literatur zu erkennen: so überraschende Ähnlichkeiten zeigen sich zwischen den Hervorbringungen verschiedener Perioden. Völlig freilich haben sich nie zwei Schriftstellerindividualitäten gedeckt. Wer also, um das Ganze zu erfassen, mit unersättlichem Verlangen einzelnes zusammenträgt, der kann freilich den Spöttern antworten, daß ihr Allgemeinbild ein vorschnell abgeschlossenes sei, während er, fortwährend das Gefundene leise modifizierend, doch hoffen dürfe, der genauen Wahrheit näher zu kommen.

Was ergibt sich daraus zur Rechtfertigung der Chrestomathien? Wie ein Gedicht nicht eine Aneinanderfügung von purpurei panni ist, wie der römische Dichter sagt, so ist auch die Chrestomathie, wie sie sein soll, mehr als ein Teller Konfekt, auf dem mannigfaltige delikate Sachen nebeneinander liegen. Die treibenden Kräfte, die sich mit Herderschem Geiste in einer Sprache erkennen lassen, müssen darin an den am besten gelungenen Literaturwerken in Aktion erscheinen. So wenig sie

auch von dem unermeßlich Vielen bringt, dieses Wenige muß ein berechtigter Stellvertreter jenes Vielen sein und sich nicht bloß über die Masse des matten Mittelmäßigen erheben, sondern das verwandte Vorhergehende zugleich glücklich resümieren. Homer war den Griechen lange Jahrhunderte hindurch der Dichter. Aller Ruhm sammelte sich um diesen höchsten Gipfel der Literatur, wie sich die Wolken um den Gipfel des Berges sammeln. In der Folge aber mußte er sich mit dem Ruhm des Epikers begnügen, wenn man auch lange fortfuhr, an ihm anzuknüpfen. Man fühlte, daß es nicht der einzige Ruhm ist, wie er zu dichten, daß die Poesie auch auf Bahnen wandeln darf, die von der seinen verschieden sind, ja daß sie sich von ihm loslösen mußte, um ihr ganzes Wesen zu offenbaren. Neben ihm hatten in der Folge einen Ehrenplatz Sophokles, der Tragiker, Aristophanes, der Komödienschreiber, Archilochus, der Jambendichter, Pindar, Simonides, Stesichorus, Alcäus, Sappho als Vertreter der lyrischen Gattungen.

Non si priores Maeonius tenet
Sedes Homerus, Pindaricae latent
Ceaeque et Alcaei minaces
Stesichorique graves Camenae u. s. w.

Aber mit solchen Spaltungen geht es nicht ins Unendliche weiter. Es kommt der Augenblick, wo aus dem ursprünglich Einen sich die möglichen Hauptgattungen gebildet haben. Auch in der Folge ist des Nuancierens kein Ende; aber je weniger die Nuance ins Auge fällt, um so weniger darf sie hoffen, sich neben den Hauptgattungen zu behaupten. Zwar tritt auch der Fall ein, daß eine solche literarische Spezialität, die von einem hochbegabten Vertreter in die Literatur eingeführt ist oder besonders glücklich dem besonderen Sehnen einer Zeit entspricht, schnell eine wuchernde Pflege und Anerkennung findet. So z. B. ihrer Zeit die Fabel und die Schäferpoesie. Aber suum cuique decus posteritas rependit. Es kommt wohl vor, daß die großen und reinen Gattungen sich für einige Zeit erschöpft haben und daß man verdrießlich über das Klappern der Mühlen, die kein Mehl mehr geben, ausruft: Quo usque eadem? Dann entstehen interessante Spezialitäten, und sie gewinnen bisweilen eine Anerkennung, die zu ihrem wahren Werte in keinem Verhältnis steht. Aber die Nachwelt sammelt immer wieder die Strahlen des Ruhms um das wirklich Bedeutende und läßt nur solche Gattungen weiterbestehen, die ihrer Zeit durch eine organische Weiterentwicklung mit Notwendigkeit entstanden waren und sich von dem Boden, in dem sie wurzeln, durch deutlich erkennbare Züge abheben.

Man kann unbedenklich den Satz aufstellen, daß die natürliche Entwickelung nicht bloß auf dem Gebiete des Physischen,

sondern auch auf dem des Geistigen auf Auswahl gerichtet ist. Freilich scheint es beim ersten Blicke hier nicht so. Oder macht die Literaturgeschichte nicht zunächst den Eindruck einer Riesenrumpelkammer, in der neben dem Bedeutenden auch viel Mittelmäßiges, ja offenbar Nichtiges aufbewahrt wird? Zu einem Teile ist das auf Rechnung der Buchdruckerkunst zu setzen, die mit verhältnismäßig geringer Mühe vervielfältigt, was abzuschreiben man sich länger besonnen haben würde. Mehr aber noch hat die historische Unersättlichkeit gelehrter Zeiten dazu beigetragen, von so vielem, was lautlos verschwindend keine fühlbare Lücke gelassen haben würde, die Kunde zu bewahren. Dadurch wird die Erkenntnis erschwert, daß die Chrestomathien nicht *θέσει* sind, sondern *φύσει*. In Wahrheit charakterisiert eben dies die natürliche Entwickelungsmethode, daß aus der unermeßlichen Breite des Vielen ein bevorzugendes Interesse sich dem wenigen besonders glücklich Ausgeprägten zuwendet, was zur Folge hat, daß das andere in immer tiefere Tiefen der Vergessenheit sinkt und oft sogar dem glücklichen Sieger sein Quantum verdienten Ruhmes abtreten muß. Für die allmähliche Ausgestaltung eines literarischen Motivs hat der natürliche Mensch auch kein Interesse. Er greift, solange die Natur in ihm waltet, nur nach dem Besten und Fertigen, und die unersättliche Gier, mit der in Zeiten eines lebhaften literarischen Interesses lesewütige Menschen sich auf die stets sehr in die Breite gehende Masse des Neuesten aus den ohne sonderliche Anstrengung zu genießenden Literaturgattungen werfen, beweist keineswegs das Gegenteil. Wie nämlich viele infolge des Vielessens ihren Magen allmählich so erweitert haben, daß sie nachher weit über das erforderliche Mafs essen müssen, um das lästige Gefühl der Leere daraus loszuwerden, so können auch die im Lesen Unmäßigen ihren erweiterten geistigen Magen nur vor dem brennenden Gefühl des Hungers bewahren, wenn sie fortwährend ganze Ladungen von Romanen, Novellen, Abhandlungen, Kritiken, Essays in seine Weiten hinabsenken. Sodann kommen die Kritiker und Literarhistoriker, die mit ihren Besprechungen auch nicht immer auf dem von so vielen schon durchforschten Gebiete des Besten eine spärliche Nachlese halten mögen, und weisen mit einem Verlangen erregenden Nachdruck auf Werke zweiten und dritten Grades hin. Dies sind die Ursachen, durch welche der Chrestomathien schaffende Trieb der Natur gehemmt und verdunkelt wird. Allein mit einem leisen, aber unwiderstehlichen Druck besiegt sie alle Hindernisse. Vergebens müht sich die Wissenschaft, immer mehr aus dem weiten Grabe der Vergangenheit auszugraben und in einladender Form darzubieten. Nur das Allerbeste aus früheren Zeiten hat in dem kleinen Kreise derer, die literarische Interessen hegen, eine lebendige Wirkung bewahrt oder wiedergewonnen. Eine ernste Konkurrenz wird aber allerdings dem Hervorragenden durch die

erdrückende Fülle des Neuesten in Zeiten lebhaften literarischen Interesses gemacht. Erstens ist es dem Menschen natürlich, zu glauben, daß das Letzte sich als das Beste dem Vorhergehenden anreihe. Sodann ist das eben Entstandene meist das am leichtesten zu Verstehende, weil es nur Vorstellungen und Empfindungen, die allen geläufig sind, zur Voraussetzung hat. Drittens erscheint alles Neue wie von einem poetischen Glanze umgossen. Schließlich will man doch auch von dem Kenntnis nehmen, was aller Orten gerade im Vordergrunde des Interesses steht und augenblicklich das Hauptthema des Gespräches ist.

Aus dem Gesagten, denke ich, ist klar geworden, daß die Chrestomathien durchaus in der durch die Natur selbst gewiesenen Richtung liegen. Das Beste muß in den Geist der nach Bildung Verlangenden hineingearbeitet werden. Da aber dieses Beste immer noch viel zu umfangreich ist, um ganz bewältigt zu werden, muß auch daraus wieder das Beste gewonnen werden. Unser wachsender Reichtum zwingt uns, auf Methoden des Zusammendrängens zu sinnen. Vor allem als Grundlage für den Unterricht sind Chrestomathien vorzüglich geeignet. • Da werden die einzelnen Stücke sorgfältig vorbereitet, der Hast des Lesens wird entgegengearbeitet, die gewonnenen Gedanken werden festgehalten und ergiebig gemacht, zur Vertiefung des Früheren, zur Vorbereitung von Nachfolgendem verwendet. Man muß dabei aber erwägen, daß nur das hoch Bedeutsame und Ausgesuchte eine so langsame und alles Einzelne abwägende Darbietung verdient und verträgt. Was interessant ist, aber nicht eigentlich gedankengesättigt, eignet sich deshalb auch nicht zur Aufnahme in eine Chrestomathie. Diesen Charakter trägt z. B. die in die Breite gehende historische Erzählung. Dergleichen will schnell gelesen und in grofsen Portionen genossen werden. Schüler, denen man, zumal im fremdsprachlichen Unterrichte, solche Kost ein ganzes Semester hindurch teelöffelweise gereicht hat, werden mit dem ärgerlichen Gefühle des Nichtgesättigtseins von der Tafel aufstehen. Natürlich gibt es aber auch in den Werken der Historiker Abschnitte, wo die Ereignisse, mit Demosthenes zu reden, *φωνὴν μόνον οὐχὶ ἀφιᾶσι*, d. h. mit Prophetenstimme etwas für alle und für alle Zeiten Bedeutsames verkünden. Diese gehören in die Chrestomathie, weil die langsame und methodische Darbietung der Schule hier zu dem Reichtum und der Tiefe des Gehaltes in richtigem Verhältnis steht. Denn was Cicero als Ideal der Beredsamkeit hinstellt, muß auch als Ideal der schulmäßigen Behandlung gelten. Parva, sagt er, dicenda sunt submisse, media temperate, grandia elate. Die Erzählung einfacher Vorgänge, die an sich interessant und lehrreich ist, wird langweilig und abgeschmackt, wenn sie nach den Regeln der schulmäßigen Interpretation erklärt, verarbeitet und rekapituliert und fortwährend mit einem Gewichte von Worten beladen wird,

das so einfache Dinge nicht vertragen. Der umgekehrte Fehler ist es, wenn jemand mit einer Eile, die keine Besinnung gestattet, wie ein Kilometer fressender Tourist, beim Lesen sich selbst und unterrichtend andere durch Werke hindurchjagt, in denen jede Zeile zum Verweilen einladet und die überhaupt nur durch eine gesammelte Kraft des Nachdenkens bewältigt werden können. Zu dieser Klasse gehört alles echt Poetische und alles echt Philosophische, wenn man das Wort im Sinne der Alten nimmt. Aber auch bei allen Historikern, die sich höhere Ziele gesetzt haben, finden sich derartige Stellen. In erster Linie nenne ich als solche die unhistorischen Teile der alten Historiker, d. h. die Reden, mit denen sie ihre Erzählung übersät und die sie entweder frei erfunden oder, wie Thukydides die seinigen, im Anschluß an wirklich Gesagtes, mit Rücksicht auf die Ziele der höheren Wahrheit, frei ausgearbeitet haben. Dann aber auch die vorbereitenden Betrachtungen, die Schilderungen außerordentlicher Zustände, in denen ein langgestreckter Werdeprozeß seine Erfüllung gefunden hat, die Charakteristiken berühmter Männer, schließlich die Rückblicke, in denen alle Strahlen des vorher Gesagten gesammelt sind.

Man kann nun freilich einwenden, es sei überflüssig, Chrestomathien zusammenzustellen. Die besten Chrestomathien seien eben die großen Schriftsteller eines Volkes selbst. Diesen allen sei doch nach tastenden Versuchen hin und wieder ein Werk gelungen, das als eine reine und definitive Offenbarung nicht bloß ihrer selbst, sondern auch ihrer Zeit und ihres Volkes gelten könne. Die alte Praxis, Chrestomathien nur auf der untersten Stufe zu verwenden, wo die Kraft zur Bewältigung eines Ganzen noch nicht ausreicht, später aber vorsichtig ausgewählte Meisterwerke selbst lesen zu lassen, scheint demnach doch das Richtige getroffen zu haben. Das Einzelne, das man sich mit Schülern zu lesen versucht fühlte, war ja nicht etwas nach Laune Herausgerissenes, sondern erscheint wie eine geglückte Vollendung des unvollkommen zehntausendmal Hervorgebrachten. Niobe, sagt Herder, stehe im Namen aller Unglücklichen da, die je ein blühendes Geschlecht beweinten. So steht das literarische Meisterwerk im Namen vieler Werke ähnlicher Tendenz da, die es glücklich resümiert und repräsentiert. Freilich ist mit diesem Resümieren zugleich stets ein Idealisieren verbunden. Ist dies aber jenes Idealisieren, welches Gleichgültiges fallen läßt und Charakteristisches in stärkerem Maße bietet, so denke ich, kann man es sich nicht bloß gefallen lassen, sondern muß es als eben das, was man beim Unterrichte braucht, mit Freuden begrüßen. Hier gilt es ja immer, im kleinsten Punkte die größte Kraft zu sammeln und sich als Ziel zu setzen, viel, nicht vielerlei zu bieten. In diesem Sinne ist Nathan das ideale Produkt der Aufklärungsperiode, die Leiden des jungen Werther das Bild einer empfin-

dungsseligen, Götz von Berlichingen und die Räuber die Repräsentanten einer kraftvoll natürlichen Zeit. Die Spezialforschung mag nachher immerhin kommen und im einzelnen zeigen, daß sich diese Werke mit der in tausend Erscheinungen gespaltenen Wirklichkeit doch nicht decken, daß da Bilder des goldenen Scheins um das traurig Wahre gewoben sind. Das konnte sich jeder selbst denken, ehe es ihm quellenmäßig gezeigt wurde. Wenn es nur nicht jener rosenfarbene Pseudoidealismus ist, der einer unwahren Schönseligkeit zuliebe selbst das kraftvoll Charakteristische nicht verschont.

In jeder Literatur gibt es Schriftsteller, deren Hauptwerke wie eine Chrestomathie alles, jedenfalls so ziemlich alles Bemerkenswerte beieinander zeigen, was in der Seele ihres Volkes, was in ihrer Sprache, was in der langgestreckten Geistesperiode, an deren Ende sie gestellt sind, angelegt war oder zur Entwickelung gelangt ist. Scheint man nicht geradezu diesen allgemeinen Satz aufstellen zu dürfen, daß sich das Sehnen und Denken eines Volkes am wahrsten und klarsten in dem größten Schriftsteller seiner klassischen Literaturperiode darstellt und daß man bei diesem zugleich die Sprache seines Volkes zu ihrer eigenartigen Blüte voll entwickelt sieht? Wem es also nicht auf literargeschichtliche Studien ankommt, wem nichts daran liegt, wie nach mannigfaltigen Irrungen und Fehlgriffen endlich die Höhe der Literatur erreicht worden ist, kurz wer eine Sprache und ein Volk ohne gelehrte Nebenabsichten kennen lernen will, um das Menschliche in sich zu vervollständigen oder wieder ins Gerade zu rücken, den sollte man an den größten, diesem Volke gemäßen Schriftsteller verweisen dürfen und aus der reichen Bagage, mit der dieser vielleicht auf die Nachwelt gekommen ist, für ihn wieder das auswählen, worin sich sein Wesen am reinsten und glücklichsten ausprägt. Dies, sollte man meinen, müßte die beste Chrestomathie sein. Und doch wäre diese Lösung eine zu einfache. Nur im Kindesalter der Völker nämlich ist der größte Dichter zugleich der in jeder Hinsicht treue und glückliche Dolmetscher der Volksseele; von den späteren sind gerade die größten vielmehr die Inspirierenden als die Inspirierten, indem sie nicht sowohl treu und klar zum Ausdruck bringen, was sie aus dem Boden ihres Volkes sich mit kräftigen Wurzeln gezogen, als vielmehr neue, aus den Tiefen ihres eigenen Innern geschöpfte Impulse in das Wollen und Denken ihres Volkes werfen. In der vorhistorischen epischen Zeit macht sich die Individualität des Dichters freilich kaum geltend. Das Beste aus jener Zeit, nämlich das Überlebende, trägt nirgends den Charakter einer persönlichen Auffassungsweise, sondern macht den Eindruck einer allgemein gewordenen, in diesem Falle aber mit siegreicher Überlegenheit zum Ausdruck gelangten Denk- und Empfindungsweise. Wer sich in ein Volksepos vertieft, schaut wirklich das Leben und die

Welt mit den Augen einer fernen Zeit, und was die verschiedenen Epen dieses Volkes, wenn es deren mehrere gibt, voneinander Abweichendes haben, ist von so geringer Bedeutung, daß es, wie z. B. der Ilias und Odyssee gegenüber, einer scharfen, gelehrten Brille bedurfte, um diese Abweichungen überhaupt zu sehen. Mit jedem nachfolgenden Jahrhundert aber werden sie seltener, die großen Schriftsteller und Dichter, die man jeden einzelnen allenfalls noch als einen allseitigen und treuen Interpreten der Volksseele betrachten kann. Andere hingegen besitzen bei geringerer Originalität in einem hohen Grade die Eigenschaft glücklich resümierender Schriftsteller. Dieser Klasse gehören Vergil, Horaz und Cicero an. Durch ihre ganze Art waren sie dazu bestimmt, zu führenden und erziehenden Schriftstellern zu werden. Vor allem gilt das von Cicero. Kein Schriftsteller ist so lange Zeit hindurch für die nach Bildung Strebenden der alle andern neben sich verdunkelnde Repräsentant des antiken Geisteslebens gewesen. Nicht schöpferisch, aber voll Bildungseifer und ebenso unermüdlich wie geschickt im Aneignen und Reproduzieren von dem, was ihm für die Bildung Wert zu haben schien, hat er in der Tat die wirkungskräftigsten Elemente der antiken Kultur in seinen Schriften gesammelt und ihnen durch die überlegene Kunst seiner Darstellung eine ebenso lange als breite Wirkung gesichert. Seine Schriften haben viele Jahrhunderte hindurch als eine dem Wunsche nichts übrig lassende Chrestomathie des Altertums gegolten, und man ist nicht müde geworden, aus dieser großen Chrestomathie wieder kleinere, von jener reich besetzten Tafel das Nahrhafteste und Delikateste aussuchende Chrestomathien zusammenzustellen. So ist er denn während einer für menschliche Verhältnisse unerhört langen Zeit von allen, die je geschrieben haben, der am meisten gelesene Schriftsteller gewesen und ohne kritisierende Einschränkungen mit vollem Munde gelobt worden. Endlich aber hat bei dem feineren Ausbau der Altertumswissenschaften die kritisch-historische Betrachtung doch Flecken in dieser hell leuchtenden Sonne zu entdecken gewußt, und auf das Übermaß des Lobes ist nach dem Gesetze des Pendelschwungs ein Übermaß des Tadels gefolgt, gegen das allerdings wiederum in der jüngsten Zeit wiederholentlich kräftig protestiert worden ist. Wie gering man aber den Gehalt an eigenen Gedanken in seinen Schriften anschlagen mag, dieses Lob muß man ihm lassen, daß er, den Geist des Altertums in seinen Schriften sammelnd, auf das Wesentliche gerichtet gewesen ist und dieses Wesentliche nicht bloß in einer gebildeten Sprache, sondern mit einer zum Ergreifen einladenden enthusiastischen Wärme auszudrücken gewußt hat. Aus seinen Schriften führen zahlreiche bequeme Wege nach allen leuchtenden Höhen der alten Kultur. Reicht er auch für eine kritische historisch-philologische Erkenntnis des Altertums für sich allein nicht aus, so gibt es doch keinen zweiten Schriftsteller des Altertums,

der mit einer hochgesteigerten Kunst der Darstellung eine so vielseitige repräsentierende Kraft besäße. Darauf aber, nicht auf schroffe und kraftvolle Originalität kommt es in einer Chrestomathie an.

Bei genauer Prüfung erkennt man, daß die der ältesten Periode angehörenden Dichter, wenn man die matten, durch die epische Erzählungsroutine ins Breite gearbeiteten Abschnitte ausscheidet, ein Totalbild jener geistigen Entwicklungsstufe bieten, wie es sich die Chrestomathie zum Ziele setzt. Dann aber sieht man in der eigentlich klassischen Periode eine Reihe Schriftsteller auftreten, die alle bedeutend sind, aber doch jeder nur besondere Seiten des verwickelt gewordenen Geisteslebens darstellen. Endlich, wenn die Originalität sich erschöpft und alles Wichtigere einen kraftvollen und gewinnenden Interpreten gefunden hat, regt sich der Trieb zum Zusammenfassen, und es entstehen Schriftsteller, die für sich den Wert einer Chrestomathie haben, wie auch bloße Kompilatoren, d. h. solche, die das von andern Gefundene nicht aus sich von neuem entstehen lassen, wobei dies allerdings stets einen Teil seiner originellen Kraft einbüßen muß, sondern sich an trockenen Übersichten und mosaikartigen Aneinanderfügungen aus den Werken der Hauptschriftsteller genügen lassen. Nichts spricht so sehr zugunsten der Chrestomathien als die Schwierigkeit, die es hat, unter den Schriftstellern und Dichtern jener mit geklärtem Bewußtsein schaffenden Periode der Reife, die man die klassische nennt, einigermaßen vielseitige Vertreter der Haupttendenzen einer Zeit zu finden. Gesetzt, man entschlösse sich wirklich, wie das von manchen gewünscht wird, das Griechische auf dem Gymnasium an die erste Stelle zu rücken und das Lateinische mit einer geringeren Stundenzahl, auf einer späteren Stufe anfangend, an die zweite Stelle, so würde es nicht möglich sein, abgesehen von Homer, der uns für das ältere Griechentum alles sein darf, einen Schriftsteller zu finden, dem man für die Lektüre eine so centrale Bedeutung geben könnte, wie dem Cicero für das Lateinische. In letzter Zeit ist Plato wohl als ein solcher bezeichnet worden. Wer in der Beschäftigung mit den Alten die beste Grundlage für eine gründliche Geisteskultur erblickt, hat es gewiß schon längst bedauert, daß man auf den deutschen Gymnasien, von ganz wenigen abgesehen, die Schriften Platos eine so gar bescheidene Rolle spielen läßt. Er müßte in weit größerem Umfange gelesen werden, und zwar nach einer Chrestomathie[1]). Es gilt jedoch zu bedenken, daß Plato mit seiner ganzen Denkweise der Gegensatz so ziemlich zu allem ist, was als griechisch angesehen

---

[1]) Ich verweise auf das, was ich über diesen Punkt in der Besprechung des Griechischen Lesebuchs von Wilamowitz im Junihefte des vorigen Jahrganges dieser Zeitschrift gesagt habe.

zu werden gflegt. Seine Sprache stellt die Vollendung des Griechischen dar, aber seine Gedanken weisen nach einer ganz anderen Seite. Wie sollte er also für den griechischen Unterricht das werden können, was Cicero lange Jahrhunderte hindurch für den lateinischen gewesen ist? Von zwei anderen Schriftstellern aber kann man sagen, daß sie alles in Griechenland Gedachte und Erstrebte in sich zu einem Gesamtbilde vereinigen. Ich meine Aristoteles nnd Plutarch. Aus Aristoteles' Nikomachischer Ethik, aus seiner Politik, aus seiner Rhetorik ließe sich auch wirklich manches mit Schülern lesen. Freilich muß, was eine Chrestomathie bietet, auch hinsichtlich der Form hohen, um nicht zu sagen, den höchsten Ansprüchen genügen. Was Plutarch betrifft, so ist er recht gemacht, der Freund der Jugend zu werden und vor allen andern wert, mit ihr gelesen zu werden. Was irgendwie groß und bedeutend war, hat er aus der griechischen Vergangenheit gesammelt, und seine Darbietung hat etwas ungemein Sympathisches. Leider aber ist sein Griechisch für unsere Schulen zu schwer und zu ungewohnt. Auch unter denen übrigens, die früher für ihn geschwärmt haben, sind nur wenige, die ihn selbst gelesen haben. Gewöhnlich hat man ihn aus Übersetzungen kennen gelernt.

Groß-Lichterfelde bei Berlin. O. Weißenfels.

ZWEITE ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

J. Pokorny, Beiträge zur Logik der Urteile und Schlüsse. Leipzig und Wien 1902, F. Deuticke. IV u. 170 S. 4 M.

Absicht des Verf.s ist es, auf besondere und praktische Erörterungen einzugehen; aber voranstellt er die Behandlung und Beantwortung von zwei allgemeinen Fragen, welche für die Logik von Bedeutung sind. Zuerst handelt es sich darum, ob die Logik die Lehre von der Zweigliedrigkeit des Urteils aufgeben mufs. Die so verschiedenartige sprachliche Form, in der die Urteile erscheinen, konnte dazu führen, dafs schon David Hume erklärte, jedes Urteil sei die Anerkennung oder Verwerfung einer Existenz und es sei die Zweigliedrigkeit der Urteile aufzugeben. Verf. weist jedoch, indem er sich gegen Brentano und einige andere neueren Logiker wendet, nach eingehender Erörterung der Natur und des Inhalts des Subjekts- und Prädikatsbegriffs — eine solche Scheidung habe neuerdings auch Wundt als wesentliches Erfordernis nachgewiesen und andere seien ihm darin gefolgt — nach, dafs die Zweiteilung zweifellos beibehalten werden müsse. Die zweite allgemeine Frage, die zur Behandlung kommt, ist: Wird im Urteile die Giltigkeit des Vordergliedes behauptet? Während F. Ueberweg und andere namhafte Vertreter der logischen Wissenschaft die Giltigkeit des Vordergliedes verteidigten, hatten andere Gründe für eine blofs hypothetische Geltung desselben beigebracht. Nach den Ausführungen des Verf.s mufs man zwischen dem betonten „ist“ und dem unbetonten „ist“ unterscheiden. Danach gibt es denn zwei Arten von Urteilen. Man könne dagegen nicht einwenden, dafs dadurch der Unterschied zwischen den kategorischen und hypothetischen Urteilen so gut wie aufgehoben werde. Als ein wichtiger Unterschied zwischen beiden bleibe noch bestehen, dafs das kategorische Urteil die Vereinung eines Begriffs mit einem anderen Begriffe setzt oder leugnet, das hypothetische Urteil aber die eines Urteils mit einem anderen Urteile. Verf. kommt zu dem Ergebnis, daß die Giltigkeit des Vordergliedes nicht zum Wesen des Urteils gehört, wenn auch in einzelnen Fällen (so namentlich in den kausalen Sätzen)

das Vorderglied eine Tatsache (etwas tatsächlich Giltiges) enthält.

Die dann folgenden 38 Abschnitte enthalten besondere Punkte, die für die Logik und für alle Erkenntnis von Wichtigkeit sind. Es wird von Interesse sein, einige derselben zu beleuchten. Zunächst legt Verf. für die Zulassung verneinender Vorderglieder ein Wort ein, indem er sich dabei gegen Sigwart und Wundt wendet, die behaupten, daß negative Subjekte logische Unmöglichkeiten sind. Den Beweis für seine Behauptung entnimmt Verf. dem praktischen, ungekünstelten Denken, in welchem Urteile mit verneinendem Vordergliede nicht selten sind. Ebenso kann ein Urteil auch ein verneinendes Hinterglied haben. Nächst der Qualität kommt nach seiner Darlegung die Quantität als besonders wichtig in Frage. Eingehend werden die allgemeinen und die besonderen Urteile behandelt, zu denen dann noch die quantitätslosen hinzukommen, die eine Art Übertragung der ungenauen Sprechweise des gewöhnlichen Mannes auf die Urteilsbildung zeigen. — Es folgen dann Betrachtungen über die Umkehrung besonderer Urteile, über die Verwendung allgemeiner Urteile, die Umkehrung allgemeiner, die alle an Beispielen geprüft und in ihrer Geltung betrachtet werden. Es reiht sich daran ein Abschnitt, der „Allgemeines über diese Umformungen von Urteilen" enthält. Der der Betrachtung der sogenannten doppelten Verneinung gewidmete Abschnitt behandelt eine durch Umformung eines Urteils entstandene Art, die Verf. lieber als Gliederverneinung bezeichnet wissen will. Die bisher betrachteten Urteilsformen werden sodann daraufhin untersucht, was sie über das Verhältnis zweier Begriffe oder Urteile aussagen, und dann wird die Frage erörtert, durch welche Verneinungen die Verhältnisse zweier Begriffe und Urteile eindeutig (d. h. erschöpfend, vollständig) bestimmt werden; dabei ergeben sich sieben Formen. So werden noch die verschiedensten Begriffe und Gesetze, die in der Logik Anwendung finden, erörtert: Gleichgeltung, Widerspruch, von den thetischen Urteilen und dem Widerspruche unter ihnen, Widerstreit, Über- und Unterordnung, Abwechslung ohne Gegensatz (wenn A und B vereinbar und abwechselnd giltig sind), Kreuzung. Verf. hält es für nachgewiesen, dafs die Reihe der eindeutig bestimmten Verhältnisse zweier Begriffe oder Urteile A und B bereits vollständig ist. Die folgende Erörterung behandelt „Urteile mit zusammengesetzten Gliedern". Aus dem noch übrigen Teile der Entwickelung heben wir den Abschnitt S. 141 hervor, „Abweisung der sogenannten vierten Schlufsgestalt". Verf. geht davon aus, dafs F. A. Lange behauptet habe, man werde sich vergeblich bemühen, irgend eine wichtige Funktion der wissenschaftlichen Forschung aufzufinden, die sich mit Vorliebe in dieser Schlufsweise bewege. Und in der Tat ergeben sich nach Pokorny auch alle Schlufsweisen der sogenannten vierten Gestalt

nach den drei ersten Gestalten. Auch die letzten neun Abschnitte beschäftigen sich mit dem Schlusse. Sie erörtern die allgemeinen Bedingungen des Schlusses. Dabei zeigt Verf., daß entgegen der sonst aufgestellten Regel aus zwei verneinenden Vordersätzen sich doch ein Schlufs ergibt, ebenso, wie aus der Verneinung eines besonderen Obersatzes und eines verneinenden Untersatzes. Von Interesse sind auch die Darlegungen über die Schlüsse aus mehr als zwei Vordersätzen und über die Schlüsse durch Einstellung (Substitution). Der letzte Abschnitt handelt von dem Schluß im allgemeinen und dessen besonderen Anwendungen.

Es würde viel zu weit führen, wollten wir auf den Inhalt des Buches genau eingehen. Es bietet eine große Reihe von Betrachtungen und Erörterungen, die für denjenigen von besonderem Interesse sind, der sich gründlich mit den Gesetzen der Logik beschäftigen will. Verf. hat die einschlägigen Schriften aufs genaueste studiert und für seine Arbeit verwertet. Sie wird den Lehrer, der die Primaner, wie es jetzt ja nach den neuesten Lehrplänen auch bereits in Preußen wieder gestattet ist, mit den wichtigsten Punkten der Logik bekannt machen will, sehr anregen. Er selbst wird aus der Lektüre des Buches viel Nutzen haben, wenn er auch das, was er demselben entnimmt, nicht unmittelbar für die Schule verwerten kann. Wir haben eben eine streng wissenschaftliche Schrift vor uns, die den scharfen Denker zeigt und zum Denken anregt.

Köslin. R. Jonas.

Monographien zur Deutschen Kulturgeschichte, herausgegeben von Georg Steinhausen.

1) Emil Reicke, Lehrer und Unterrichtswesen in der deutschen Vergangenheit. Mit 130 Abbildungen und Beilagen nach Originalen aus dem 15. bis 18. Jahrhundert. Leipzig 1901, Eugen Diederichs. 135 S. gr. 8. 4 M.

Wie der Titel zeigt, gibt das vorliegende Buch eine Geschichte des Unterrichtswesens in Deutschland von seinen Anfängen an. Karls des Grofsen Verdienste um die Begründung der deutschen Schule, die mittelalterlichen Klosterschulen mit besonderer Berücksichtigung von St. Gallen, die Vaganten, die Begründung und Einrichtung der Universitäten mit dem Leben der Studenten innerhalb und aufserhalb der Bursen, die Lateinschulen des Mittelalters mit dem Unwesen der fahrenden Schüler, der Bachanten und ihren Schützen, die Einflüsse des Humanismus und der Reformation und die Neugestaltung von Schule und Universität, der Pennalismus und die zunehmende Verrohung des Studentenlebens, die Reformen, die sich an die Namen Ratich, Comenius, Basedow und Pestalozzi knüpfen — das alles wird im Umriß zwar, aber doch mit vielen interessanten Einzelheiten in dem Buche dargestellt. Daß nicht alles mit gleicher Genauigkeit behandelt worden ist,

kann bei einer Schrift, in der ein so umfangreicher Stoff übersichtlich zusammengefaßt werden sollte, nicht gerade wundernehmen; es versteht sich ganz von selbst. Aber einiges vermißt man doch. S. 34 ff. wird recht eingehend über die Vorlesungen an den mittelalterlichen Schulen gehandelt, dabei fehlt aber die Angabe der Gegenstände, auf die sich die Vorlesungen bezogen; wohl ist mehrfach von den Thomisten und Scotisten die Rede, aber den Namen Aristoteles sucht man vergebens, ebenso fehlen die Namen Hippokrates und Galen. Weiterhin (S. 75 und 76), wo von der Tätigkeit der Jesuiten auf dem Gebiete der Schule die Rede ist, hätte man einen Hinweis auf die eigentümliche Erziehungsmethode des Ordens gewünscht, worüber Paulsen in der Geschichte des gelehrten Unterrichts eingehend gehandelt hat. Von Ratichs Bestrebungen erhält man nur ein undeutliches Bild, Friedrich der Große ist kaum, sein Minister Zedlitz gar nicht erwähnt, und von Gedike muß der Leser nach dem, was auf S. 131 flüchtig bemerkt worden ist, eine ganz schiefe und einseitige Vorstellung bekommen. Auch der Name Meierotto hätte in einem Buche, das von der Schule und vom Lehrer handelt, wohl genannt werden sollen. Indessen das sind Einzelheiten, die dem Wert des Buches keinen wesentlichen Eintrag tun. Im allgemeinen ist das Buch ein zuverlässiger Führer und gut geschrieben. Einen besonderen Reiz erhält es aber, gleich den übrigen Bänden der Sammlung, durch die Abbildungen, die den Text begleiten und veranschaulichen. Mit größter Umsicht sind sie aus den verschiedensten Drucken und Museen zusammengesucht. Da findet man Unterrichtsscenen, Vorlesungen, Disputationen, Depositionen, Kneipgelage, Fechtübungen, Schulgebäude und vieles andere dargestellt, und man erstaunt über das vielseitige Interesse, das die Kunst auch an diesem Zweige unserer Kultur gewonnen hat. Auch hinsichtlich der sonstigen Ausstattung gleicht das Buch den früher erschienenen Bänden der Sammlung.

2) Otto Heilig, Allemannische Gedichte von Johann Peter Hebel auf Grundlage der Heimatsmundart des Dichters für Schule und Haus herausgegeben. Heidelberg 1902, Wintersche Verlagsbuchhandlung. XV u. 137 S. 8. 1,20 ℳ.

„Die vorliegende Ausgabe der allemannischen Gedichte Hebels", sagt der Herausgeber, „will den Leser in den Stand setzen, die Gedichte so zu lesen, wie sie nach dem Heimatsdialekt des Dichters in Wirklichkeit zu lesen sind". Zu diesem Zweck ist eine phonetische Umschrift des Hebelschen Textes veranstaltet, der neben diesem auf der rechten Seite abgedruckt ist und dessen Zeichen in der Einleitung erklärt sind. Ich weifs nicht recht, ob die Hoffnungen des Verf. nicht etwas zu hoch gespannt sind. Denn für wen ist die Umschrift bestimmt? Für den Leser, sagt Verf., d. h. das grofse Publikum, für Schule und Haus. Aber für den, der das Allemannische gründlich versteht, dürfte der Liebe Mühe

ziemlich überflüssig, für die große Mehrzahl derer, die es nur aus Büchern oder von Hörensagen kennen, so gut wie verloren sein. Denn einem Leser, der die Laute der Mundart niemals mit dem Ohr vernommen hat, wird auch die sorgfältigste Lautschrift kein rechtes Bild davon verschaffen können; es ist eben unmöglich, mit graphischen Mitteln die Klangfarbe der Laute getreu darzustellen, ganz abgesehen von dem Tonfall und der Melodie, auf deren Wiedergabe gänzlich verzichtet werden muß. Zwischen dem graphischen Ausdruck und der Wirklichkeit bleibt jedenfalls eine viel größere Kluft, als Verf. anzunehmen scheint. Aber es gibt noch eine dritte Klasse von Lesern, das sind diejenigen, die mit dem Klange der Mundart einigermaßen vertraut sind, ohne sie vollkommen zu beherrschen oder tiefer in ihre Eigenheiten eingedrungen zu sein. Für diese gewährt allerdings die Umschrift ein schätzbares Hilfsmittel, den Klang der einzelnen Laute genauer zu bestimmen, Vergessenes wieder aufzufrischen, kurz der gesprochenen Wirklichkeit näher zu kommen. Lesen freilich wird man die Gedichte in der Lautschrift schwerlich, und auch der Herausgeber hat wohl nicht daran gedacht, sonst hätte er wohl den phonetischen Text mit Interpunktion, vielleicht auch mit Majuskeln versehen. Die Leser Hebelscher Gedichte werden in der großen Mehrzahl, glaube ich, den Sinn durch das Auge zu erfassen suchen und sich mit einem ungefähren Lautbilde begnügen; sie laut zu lesen wird nur wagen, wer ordentlich Alemannisch kann oder wenigstens die angrenzenden Dialekte versteht und eine für die Hervorbringung oberdeutscher Laute befähigte Zunge besitzt. Wo man jedoch in der Schule — in Mittel-Deutschland oder Nord-Deutschland meine ich — dies versuchen wollte, würde man ruhig den geglätteten Hebelschen Originaltext nehmen, diesen lesen lassen so gut es eben gehen will, und auf die Benutzung des phonetischen Textes verzichten. Wer es anders machen und mit Hilfe der Umschrift auf die treue Wiedergabe der alemannischen Naturlaute mit ihren idiomatischen Nüancen dringen wollte, würde sich bald sehr deutlich an das bekannte sχe sχersχe mong sχapeau erinnert sehen. Ob also die Leserkreise, an die der Herausgeber bei seiner Arbeit zunächst gedacht hat, von seiner Mühe den erhofften Gewinn haben werden, scheint einigermafsen fraglich zu sein.

Dagegen wird der Dialektforschung die Arbeit des Verf. zu gute kommen. Dahin gehört schon, daß durch die Herstellung des phonetischen Textes der Beweis geliefert zu sein scheint, daß Hebel seine Gedichte wirklich in der Mundart seines heimatlichen Wiesentales, und nicht, wie behauptet worden, in einer Mischsprache abgefaßt hat. Allerdings mutatis mutandis, mit einem reichlichen Zusatz fremder Elemente, die zumeist aus der Schriftsprache stammen dürften. Der Verf. hat die Abweichungen des Hebelschen Textes von der genannten Mundart in einem Register

sorgfältig zusammengestellt. Den Schluß des Buches bildet ein Wörterverzeichnis, das jedoch ein bischen knapp ausgefallen ist, wenigstens für norddeutsche oder mitteldeutsche Leser. Aus dem Gedichte „Der Statthalter von Schopfheim" fehlen zum mindesten folgende Wörter: borchiliche, müsterli, siebechetzer, schmutz, während das Deminutivum schmützli angegeben ist. Auch burst für Bursch, mert für markt, fareschwanz, d. i. farrenschwanz = ochsenziemer, wird nicht jedem geläufig sein, wiewohl das letztgenannte Wort auch von Goethe in Hans Sachsens poetischer Sendung gebraucht ist. Auch aus andern Gedichten könnte man Nachträge liefern. Und wie steht es mit den zahlreichen Eigennamen? Die fehlen im Verzeichnis gänzlich. Freilich kommt man mit Namen wie Zell, Farnau, Hoge und anderen bald zurecht, jeder erkennt leicht, daß es Ortschaften im Wiesental sind, aber um zu wissen, was die Möhr ist, muß man schon das Wiesenthal und dessen Umgebung aus eigener Anschauung kennen. Und so ist es auch mit zahlreichen andern Namen. Was ist z. B. die Chrischone, die in den Marktweibern vorkommt? Übrigens hat Verf. ein etymologisches Hebelwörterbuch und eine Lautlehre seiner Mundart in Aussicht gestellt. Freunde des Dichters und Freunde der Mundartenkunde, Forscher wie Dilettanten, dürfen darauf gespannt sein; für größere Kreise wird namentlich das Wörterbuch von größerer Bedeutung sein als der phonetische Text unseres Buches.

Weimar. F. Kuntze.

Max Heynacher, Wie spiegelt sich die menschliche Seele in Goethes Faust? Berlin 1902, Weidmannsche Buchhandlung. 67 S. 8. 1,40 *M*.

Wie der Mensch nicht die Sonne selbst anschauen kann, sondern nur das Brechen des Sonnenlichts im Wasserfall, so vermag er auch die Seele nur im Symbol zu schauen: des Menschen Seele gleicht dem Wasser. Und will Goethe sein eigenes Inneres erkennen, so beobachtet er, wie es sich in anderen spiegelt: der Mensch erkennt sich nur im Menschen. Wir aber lernen des Dichters Seele aus seinen Werken kennen. Das Lebenswerk Goethes ist der Faust; in ihm „hat er sich selbst dargestellt in seinem Denken und Tun, seinem rastlosen Streben und Bemühen. Er spiegelt den Geist seines Schöpfers in seiner ganzen Tiefe, wie in seiner unerschöpflichen Vielseitigkeit wieder". — Auf den Inhalt der kleinen Arbeit können wir nicht eingehen, da der Verfasser den Gegenstand bloß aphoristisch behandelt hat, nach seinen eigenen Worten nur „einige Bausteine zu einer Darstellung der Psychologie Goethes" liefern will. Das Ergebnis, zu dem er gekommen zu sein hofft, faßt er am Schluß zusammen: Goethe war kein Monist, er hielt den Dualismus, die Erklärung der Dinge aus mehreren Wurzeln nicht für überflüssig, er glaubte

an Gott, an sittliche Verantwortlichkeit des freien Menschen und an die Unsterblichkeit der Seele.

Posen. J. Beck.

W. Drumann, Geschichte Roms in seinem Übergange von der republikanischen zur monarchischen Verfassung oder Pompejus, Cäsar, Cicero und ihre Zeitgenossen nach Geschlechtern und mit genealogischen Tabellen. Zweite Auflage, herausgegeben von P. Groebe. Zweiter Band: Asinii—Cornificii. Berlin 1902, Gebrüder Bornträger. IV u. 570 S. gr. 8. 12 M.

Drei Jahre nach dem in dieser Zeitschrift 1900 S. 147—150 angezeigten ersten Bande ist nunmehr der zweite erschienen, der die gleichen Vorzüge der Bearbeitung aufweist wie jener und dadurch noch an Brauchbarkeit gewonnen hat, daß, soweit es die Rücksicht auf den Umfang des Buches, erlaubte, „der Wortlaut der Quellenstellen, namentlich bei den wichtigeren und schwer zugänglichen Quellenangaben" beigefügt worden ist. Dagegen hat sich Groebe nicht entschließen können, grundsätzlich den Text Drumanns, wie es eigentlich der Verleger gewünscht hatte, unangetastet zu lassen. Es verdient warme Anerkennung, daß er denselben auf das sorgfältigste Satz für Satz geprüft hat, und oft genug hat er mit Recht Irrtümer des Verfassers aufgestochen und in den Anmerkungen korrigiert, er hätte sich aber mit seiner Kritik auf diese beschränken sollen. Zuweilen hat er wenigstens im Text die Änderung gekennzeichnet, wie wenn er S. 302 Milo „am ⟨20.⟩ Februar" durch ein öffentliches Geschäft nach Lanuvium gerufen werden läßt; aber erst durch Einsicht in die erste Auflage erfährt man, daß Drumann den 18. Februar geschrieben hatte, und diese sollte doch ersetzt und entbehrlich gemacht werden. Es sind auch ganze Sätze weggelassen worden, ohne daß man es erfährt.

Im allgemeinen hat aber der Herausgeber die Aufgabe, das Buch den fortgeschrittenen Forschungen anzupassen, mit Glück gelöst, namentlich in der Herstellung der Stammtafeln, die mit Hilfe der in der Prosopographia imperii Romani und in der Realencyklopädie von Pauly-Wissowa enthaltenen Ergebnisse jetzt ein viel richtigeres Bild geben. Auch ist die Zahl der behandelten Personen gegen die frühere Ausgabe wesentlich gewachsen, wenngleich die neu hinzugekommenen in der Geschichte keine Rolle gespielt haben. Nicht weniger wertvoll ist die Überarbeitung der Anmerkungen, die uns der Mühe überhebt, die oft veraltete Fassung Drumanns aus neueren Werken selbst zu ergänzen und zu korrigieren, z. B. der die Sullanische Kriminalgesetzgebung betreffenden. Zuweilen hat Groebe in ihnen auch Zitate aus vergessenen Büchern einfach durch neue ersetzt; wenn sich z. B. Drumann für die Erklärung von Cicero Philipp. XIII 10, 22 berufen hatte auf „Usser, Annal. aetas sexta p. 380 ed. Lond.", so lesen wir jetzt: ⟨Muenzer bei Pauly-Wissowa R. E. IV p. 1305⟩.

Wie dem ersten Bande, so sind auch diesem einige Bemerkungen des Herausgebers angehängt worden, doch in weit geringerem Umfange; während sie sich dort zu kleinen Abhandlungen ausdehnen, sind hier meist nur Zusätze zusammengefaßt worden, die unter dem Text keinen Platz mehr fanden. Vieles hätte sich in ihnen noch kürzer erledigen lassen, z. B. die Abfassungszeit gewisser Ciceronischer Briefe; ad Attic. III 26 datiert schon C. F. W. Müller in der Teubnerschen Ausgabe auf den 26. Januar des J. 57, VI 1 schon O. E. Schmidt (Briefwechsel Ciceros S. 76f.) auf den 20. Februar 50. Sonst beschäftigt sich der Anhang meist mit textkritischen Erörterungen und besonders mit der genaueren Zuweisung der unbestimmt überlieferten Nachrichten auf gewisse Persönlichkeiten. Auch ein Exkurs über Sullas Todesursache fehlt nicht (S. 560 ff.).

Zu bedauern ist, daß wir den Abschluß des Werkes erst in 12 Jahren erwarten können, wenn nicht künftig die einzelnen Bände in kürzeren Zwischenräumen aufeinander folgen; aber mit der Gewissenhaftigkeit, mit der sich der Herausgeber einer zeitgemäßen Erneuerung des Drumannschen Werkes unterzogen hat, mag sich allerdings ein rascheres Tempo nicht vertragen.

Meißen. Hermann Peter.

Papyri Graecae musei Britannici et musei Berolinensis editae a Carolo Kalbfleisch. Rostochii 1902, typis academicis Adlerianis. 14 S. 4. Mit 2 Tafeln. 2 *M.*

In einem auf dem deutschen Historikertage zu Halle am 5. April 1900 gehaltenen Vortrage „Aus den griechischen Papyrusurkunden" machte L. Mittels die Bemerkung: „Wenn wir heute zu sagen pflegen, dafs auf das eiserne Zeitalter das papierne gefolgt ist, so könnte, mit Weglassung der sarkastischen Spitze, für die Altertumsforschung die Prognose gestellt werden, dafs auf die Erz- und Steintafeln, welche die Erforschung der Antike im 19. Jahrhundert beherrscht haben, im 20. die Herrschaft des Papyrus folgen wird". Das mag übertrieben sein; aber zweifellos haben die immer häufiger werdenden Funde an griechischen Papyrusurkunden in den letzten Dezennien bereits auf den verschiedensten Gebieten der Altertumskunde neue Belehrungen und neues Forschungsmaterial gebracht. Und für die Philologie kommt es nicht allein in Betracht, wenn gleich tausend Verse des Bakchylides gefunden werden, sondern auch kleine Fragmente, die die Geschichte, die Chronologie, die Geographie, das griechische oder römische Recht oder welches Gebiet immer betreffen, bringen ihr willkommene Gelegenheit, ihr Mittleramt zu üben. Der Herausgeber der vorliegenden Papyrusschriftstücke nimmt für den philologischen Forscher mit Recht das Wort in Anspruch: *συναγάγετε τὰ περισσεύοντα κλάσματα, ἵνα μή τι ἀπόληται.* Diesem Gebote folgend, hatte er schon früher (Rostock 1901, 12 S. mit

4 Tafeln) einige Papyri der Strafsburger Bibliothek (Nr. 90 u. 1) veröffentlicht, die auf die Heilkunde der Alten Bezug haben, ein Gebiet der alten Literatur, auf dem der Herausgeber vor anderen bewandert ist. Auch diesmal bietet er uns ein diesem Fach angehörendes umfangreiches Fragment des Britischen Museums (Nr. 155) und ein kürzeres (noch nicht bezeichnetes) des Berliner Museums. Das erstere, fünf Kolumnen zu 39 Zeilen umfassend, von denen die erste und fünfte Kolumne fast ganz verloren gegangen sind, bespricht verschiedene Arten der Luxation der Kinnlade und rührt von einem alexandrinischen Chirurgen oder einem solchen aus einem der beiden ersten nachchristlichen Jahrhunderte her. Das zweite giebt Anweisung gegen Leibesverstopfung; seinen Ursprung zu bestimmen, bietet sich kein Kriterium. Noch zwei andere Berliner Papyri hat der Herausgeber durchforscht, die auf ihrer Rückseite Teile der dem Hippokrates zugeschriebenen Briefe enthalten; ihre Behandlung will der Herausgeber für spätere Gelegenheit aufsparen. Dagegen veröffentlicht er hier noch die Vorderseite des einen dieser Papyri (Nr. 7094, aus dem 2. Jahrh. n. Chr.), worin eingehende Mitteilungen über die Maße von Arzneien (?) gegeben werden. Da hierin metrologische Dinge behandelt sind, indem verschiedene Hohlmaße teils nach dem Gewichte bestimmt, teils mit anderen Hohlmaßen verglichen werden, so hat der Herausgeber, nachdem er die Lesung bestimmt, in Selbstlosigkeit und Bescheidenheit zur Erklärung an Friedrich Hultsch das Wort abgetreten, von dem ein gegen vier Seiten umfassender lehrreicher Aufsatz „Die Maße und Gewichte des Berliner Papyrus 7094“ die vorliegende Veröffentlichung beschließt. In dem Texte der Papyri sind die Lesung und die vielfachen Ergänzungen des Herausgebers so scharfsinnig wie überzeugend, nicht minder kommen seine Erklärungen wie die in elegantem Latein geschriebenen Erläuterungen der Wissenschaft zugute. Sind es auch nur Bruchstücke, die hier geboten werden, so ist es doch ein dankenswertes Unternehmen des Herausgebers, sie auch weiteren Kreisen auf diesem Wege zugänglich zu machen; sie enthalten immerhin eine Bereicherung unserer Literatur. Wir hoffen, daß er uns noch öfter durch Darreichung solcher *κλάσματα* erfreut.

Hanau. O. Wackermann.

H. Hagelüken, Tabellarische Übersicht der griechischen Moduslehre. Paderborn 1902, F. Schöningh. 2 Tabellen. 0,50 *M.*

Der Verf. hat die griechische Moduslehre auf zwei 44/55 cm grofsen, behufs Aufziehung auf Pappe einseitig gedruckten Tabellen dargestellt. Zunächst gibt er eine Übersicht über die einfachen Sätze, die er besser Hauptsätze genannt hätte, in diesen vier Rubriken: Art der Sätze, einleitende Wörter, selbständige Sätze, Mustersätze aus der im Gebrauch der Schüler befindlichen Grammatik. Die letzte Rubrik ist natürlich leer und vom Schüler

selbst auszufüllen. In der ersten Spalte vermisse ich die drei Hauptarten von Hauptsätzen: Behauptungs- oder Urteilssätze, Fragesätze und Begehrungssätze. Ihnen wären die vom Verf. recht willkürlich aufgezählten Unterarten systematisch unterzuordnen gewesen.

Den größten Raum auf den beiden Tabellen, etwa 1½ Tabelle, nimmt der zweite Teil: „Satzgefüge" mit der Erklärung der Haupt- und Nebentempora ein. Hier finden sich folgende fünf Spalten: Art der Sätze, einleitende Wörter, Nebensätze, Hauptsätze, Mustersätze, die der Schüler ebenfalls erst seiner Grammatik zu entnehmen hat. Auch hier vermisse ich die gewöhnliche Einteilung der Nebensätze nach ihrem Inhalte oder nach den Satzbestimmungen, für die sie eintreten. Die Darstellung hätte damit an Übersichtlichkeit gewonnen. Da „die Tabellen als ein ergänzendes Hilfsmittel zu jeder Schulgrammatik gedacht sind", so sind die Bemerkungen recht ausführlich, bei denen man „nicht Zutreffendes durchstreichen mag". Ich wünschte, daß der Verf. bei der Aufzählung der Sätze auf die Bedeutung der Konjunktionen bezw. der Partikeln Rücksicht genommen hätte; damit wäre ein klares Verständnis der Satzverbindungen gewonnen worden. Nach den Imperativen *ὅρα*, *σκόπει* u. a. ist das *μή* doch eine Fragepartikel und nicht ohne weiteres mit dem *μή* in den Sätzen des Fürchtens zusammenzustellen; ebenso gehört das *ὅπως* nach den Verben des Sorgens besser zu den „gemischt-relativischen" Sätzen als zu den Absichtssätzen.

Der Verf. glaubt mit dieser Übersicht den schwierigsten Teil der griechischen Syntax in knappster, deshalb leicht faſslicher und behaltbarer Form geboten zu haben. Dagegen sage ich: das bessere Verständnis eines schwierigen Abschnittes wird nicht durch eine recht mechanische Nebeneinanderstellung, sondern durch eine in dem Wesen der zu erklärenden Dinge beruhende Zusammen- und Gegenüberstellung erreicht. Und dann hätte der Verf. auch das Partizipium mit hinzunehmen müssen.

Bartenstein. Gotthold Sachse.

Max Hoffmann, August Böckh, Lebensbeschreibung und Auswahl aus seinem wissenschaftlichen Briefwechsel. Mit einem Porträt in Lichtdruck. Leipzig 1901, B. G. Teubner. VIII u. 483 S. gr. 8. 12 ℳ.

Das vorliegende Buch gibt uns, ein volles Menschenalter nach Böckhs Tode, zum erstenmale eine wissenschaftliche Biographie des großen Forschers. Der Verf. nennt es im Vorwort mit Recht eine „Erinnerungsgabe", und unwillkürlich wendet der Leser, wenn die alten Zeiten vor ihm auftauchen, Goethes Wort „In der Gestalt, wie der Mensch die Erde verläßt, wandelt er unter den Schatten" auch auf den Helden dieses Buches an. Denn allen, die ihn gekannt haben, wird er stets als der „alte Böckh" eine liebe und vertraute Gestalt sein, und das um so

mehr, als heute keiner mehr lebt, der noch seine Jugend oder sein aufstrebendes Mannesalter mit angesehen hätte. Von den „Gebrechen des Alters“ konnte man bei ihm freilich nicht sprechen, denn er hatte sich die unverminderte Klarheit und Frische seiner Geisteskräfte bis ans Ende bewahrt, und die vorwiegend ruhige, etwas gedämpfte Art aller seiner Äußerungen, wie wir sie an ihm kannten, bezeichnete sein Wesen auch schon in der früheren Zeit. Er lebte das glückliche, wolkenlose Alter eines wahren Weisen. Als ich in den Jahren 1861 bis 1864 Mitglied des von ihm geleiteten Königlichen Seminars für gelehrte Schulen war, hatte immer einer von uns nach der Sitzung das Ehrenamt, ihn vom Hausvogteiplatz die paar hundert Schritte bis an die Leipziger Straße zu begleiten, von wo er, um nach seiner Wohnung in der Linkstraße zu gelangen, einen Omnibus zu benutzen pflegte (nicht etwa eine Droschke! das ließ seine Sparsamkeit nicht zu). Als ich auf einem solchen Gange einmal den fast Achtzigjährigen auf die Rüstigkeit und gute Laune seines Alters anredete, zitierte er mir die Worte des alten Kephalos aus dem Anfange der Platonischen Politie, daß an der Klage und dem Mißmut so vieler Greise nicht das Alter schuld sei, sondern der Charakter der Menschen: *ἂν μὲν γὰρ κόσμιοι καὶ εὔκολοι ὦσι, καὶ τὸ γῆρας μετρίως ἐστὶν ἐπίπονον· εἰ δὲ μή, καὶ γῆρας καὶ νεότης χαλεπὴ τῷ τοιούτῳ.* Solch ein *κόσμιος καὶ εὔκολος*, und zwar in seltenem Grade, war August Böckh.

Das Buch, mit dem Max Hoffmann dem Meister ein würdiges Denkmal gesetzt hat, zerfällt in zwei Hauptabschnitte, indem der Verf. zuerst Böckhs Leben und Werke in zusammenhängender Darstellung vorführt (S. 1—152) und alsdann eine große Anzahl von Briefen Böckhs an verschiedene andere Gelehrte, eine kleinere auch von Briefen an ihn, mitteilt (S. 153—454)[1]).

Der erste Teil gliedert sich in siebzehn kürzere Abschnitte oder Kapitel. Der Verf. hält hierbei natürlich im ganzen die chronologische Anordnung inne, doch faßt er immer, die verschiedenen Seiten seines Lebens und Wirkens auseinanderhaltend, größere Perioden in der Betrachtung zusammen und entwirft auf diese Weise ein übersichtliches und lichtvolles Bild von der un-

[1]) Woldemar Ribbeck in seiner Besprechung des Buches (Wochenschrift für klass. Philologie 25. Sept. 1901) bemerkt, dafs die Anordnung der Briefe für den Leser noch zweckmäßiger rein chronologisch gewesen wäre als nach Personen geschieden. Auch möchte ich ihm darin recht geben, daß, wenn der Verf. sämtliche Teilnehmer an den Studentenseminaren namhaft macht, wohl eigentlich eine Aufzählung der Mitglieder des Seminars für gelehrte Schulen noch von größerem Interesse gewesen wäre. Aus meiner Mitgliedzeit sind mir folgende, zum Teil allgemein bekannte Namen in Erinnerung: H. Blass, Rudolf Dahms, Theodor Dielitz, Maximilian Dinse, Alfred Eberhard, Franz Eyssenhardt, Julius Heidemann, Wolfgang Helbig, Karl von Jan, Paul Marquardt, Adolf du Mesnil, Lucian Müller, Otto Müller, Eugen Pappenheim, Max Schneidewin, Albert Zippmann.

vergleichlich reichen Tätigkeit Böckhs[1]) und zugleich von seiner ebenso liebenswürdigen wie männlich tüchtigen, imponierenden Persönlichkeit, in der sich die klare Sachlichkeit des echten Gelehrten mit dem heitern Humor des feingebildeten Menschen aufs glücklichste verband. Der Verf. beherrscht seinen Stoff vollständig und verwertet das reichlich vorhandene Material aufs beste (einige Ergänzungen zu den von Hoffmann benutzten Quellen gibt Siegfried Reiter a. a. O.). Die Darstellung ist überall von tiefer Verehrung und Bewunderung für den „Fürsten im Reiche der Wissenschaft" durchdrungen, hält sich aber, durchaus entsprechend der schlichten Größe der geschilderten Persönlichkeit, von tönendem Prunk und übertriebenen Worten fern, bewahrt vielmehr diejenige wissenschaftliche Objektivität und ruhig abwägende Vorsicht des Urteils, die einen besonderen Vorzug von Böckhs Forschungen ausmacht und seinen Leistungen eine so erstaunliche Zuverlässigkeit und Dauerhaftigkeit gesichert hat. Fühlt sich doch ein so berufener Beurteiler wie U. v. Wilamowitz-Möllendorff („Reden und Vorträge" S. 71) gedrungen zu bekennen: „Wer ihm einmal ein Stück nachgearbeitet hat, kann sich gar nicht genug tun in der Bewunderung von solcher Solidität der Arbeit: mir ist nichts Vergleichbares begegnet".

Sehr anziehend sind gleich die ersten Abschnitte, wenn auch der Verf. hier mit der Genauigkeit in den Angaben über das Böckhsche Geschlecht, über seine Vorfahren, Brüder und Schwestern wohl des Guten etwas zu viel tut. August Böckh ist geboren zu Karlsruhe am 24. Nov. 1785, als jüngstes von sechs Kindern; er verlor den Vater, der als Hofratssekretär in badischen Diensten stand, bereits 1790, und die Mutter hatte vielfach mit der Not des Lebens zu kämpfen. Zu seinen frühesten Eindrücken gehörten Erinnerungen an das Schicksal des unglücklichen Dichters Christian Schubart, mit dessen Schwester einer seiner Oheime vermählt war. Auf dem Gymnasium (Lyceum) in Karlsruhe, das er 1792 bis 1803 besuchte, war u. a. Johann Peter Hebel sein Lehrer, der „rheinländische Hausfreund" und alemannische Dichter, bei dem er besonders eifrig Hebräisch lernte. Denn er war zum Theologen bestimmt und hat auch wirklich einmal gepredigt. Rührend klingt es, wenn er als 75jähriger Greis an das Lehrerkollegium des Karlsruher Lyceums auf die Glückwünsche zu seinem Jubiläum erinnerungsvoll erwidert (S. 462): „Ihre Grüße aus der Heimat sind mir Grüße aus der Jugendzeit und wehen mich an wie die Zephyrlüfte, die ich dort, kaum dem Knabenalter ent-

---

[1]) Siegfried Reiter in seinem trefflichen Aufsatz „August Böckh" (Neue Jahrb. für das klass. Altertum 1902 S. 436 ff.) wendet zur Bezeichnung seiner staunenswerten wissenschaftlichen Arbeitskraft die Worte, die Augustinus (De civitate dei VI 2) von Varro gesagt hat, sehr treffend auf Böckh an: *Tam multa legit, ut aliquid ei scribere vacasse miremur; tam multa scripsit, quam multa vix quemquam legere potuisse credamus.*

wachsen, einsam und träumerisch wandelnd, im frischen Wald im Lenzesmorgen einatmete. Diese Eindrücke sind mir unvergeßlich; sie sind mir noch erheiternd, wenn auch mit Wehmut gemischt". — Der Theologie wurde er bald untreu, vornehmlich durch den mächtigen Einfluß Fr. Aug. Wolfs, unter dem er seit 1803 in Halle studierte, wo außerdem auch Schleiermacher tief und dauernd auf ihn einwirkte, indem er ihn namentlich in die Platoforschung hineinzog.

Nach Vollendung seiner Studien ging er 1806 zum erstenmal nach Berlin, wo er demselben Königlichen Seminar für gelehrte Schulen, dem er später so lange vorstand, als Mitglied angehörte und unter dem damaligen Leiter, dem Direktor J. J. Bellermann, am grauen Kloster Unterricht erteilte[1]). Doch war seines Bleibens hier nicht lange. Der Sturz Preußens nach der Schlacht von Jena trieb ihn wieder in die Heimat zurück, wo er Aussicht hatte, in Heidelberg an der Universität eine Stellung zu finden. Er erwarb noch in Halle den Doktorgrad (15. März 1807) und begann schon im Oktober desselben Jahres, noch nicht 22jährig, als außerordentlicher Professor seine Vorlesungen in Heidelberg, wo er im ersten Semester über römische Literatur, über Plato, Euripides und Terenz las; dazu kamen in den nächsten Jahren Vorlesungen über griechische Altertümer, Pindar, Demosthenes, Geschichte der griechischen Philosophie, Plautus, Tacitus' Germania, Ilias und Terenz, endlich auch eine Vorlesung über Encyklopädie der Philologie: eine geradezu staunenswerte, fast unbegreifliche

[1]) So unerheblich es an sich ist, möchte ich doch hier die Angaben Hoffmanns über diesen Unterricht aus dem alten Programm des grauen Klosters berichtigen. Böckh hat danach von Ostern 1806 bis 1807 wöchentlich 10 Stunden erteilt: 2 Stunden deutsche Aufsätze in Quarta, 2 Französisch in Quinta, 2 Geschichte in Groß-Sexta („besonders die fabelhafte Geschichte Griechenlands") und 4 Stunden „Elemente des Lateinischen" in Klein-Sexta. — Das „anmutige Histörchen" aus dieser Zeit, das Siegfried Reiter a. a. O. S. 441 erwähnt, ist mir aus der Tradition des Klosters und meiner Familie sehr wohl bekannt: Bellermann habe eines Tages, als er über den Schulhof ging, lautes Lärmen in einer Klasse vernommen; auf dem Vorflur habe er den Kandidaten Böckh ruhig und beschaulich auf- und abwandelnd getroffen; auf seine Aufforderung aber, er solle doch hineingehen, ob er denn den Lärm nicht höre? habe dieser mit gutem Humor geantwortet: „Ach, Herr Direktor, wenn ich drin bin, ist es noch viel schlimmer." — Und da ich hier bei Berichtigung solcher Kleinigkeiten bin, mag auch gleich seine Stelle finden, was mir sonst an geringfügigen Versehen in dem sehr sorgfältig gearbeiteten Buche aufgestoßen ist: 1) S. 12, Z. 5: Heindorf lehrte nicht am Kölnischen Gymnasium, sondern am grauen Kloster. — 2) S. 3, Z. 17 v. u.: „Schillers Flucht aus Mannheim" (muß heißen: nach Mannheim oder aus Stuttgart). — 3) S. 93, Z. 3 v. u.: „Erst 1856 kam das Werk (Gesamtausgabe der Werke Friedrichs des Großen) zum Abschluß, immerhin noch vor Vollendung des (Rauchschen) Denkmals". Aber das Denkmal ist schon 1851 enthüllt. 4) Die S. 455f. abgedruckte Ode im Stile Pindars (an die Kaiserin Alexandra Feodorowna) bezeichnet Belger, „Moriz Haupt" S. 20 als von Böckh und Lachmann „gemeinschaftlich verfaßt". Ich kann es nicht entscheiden.

Vielseitigkeit in einem Lebensalter zwischen 22 und 25 Jahren. Schon im März 1809 wurde er zum ordentlichen Professor ernannt und mit der Leitung des philologischen Seminars betraut. Ein hübsches und lebendiges Bild dieser Heidelberger Zeit tritt uns in Hoffmanns Darstellung entgegen. Böckh trat nicht nur zu den Universitätskreisen in Beziehung, sondern wurde auch zu den damals in Heidelberg weilenden Romantikern bekannt, mit Clemens Brentano, Achim von Arnim, Josef Görres, zu denen sich zeitweise auch Tieck und die Brüder Schlegel gesellten. Seine Briefe aus dieser Zeit geben mehrfach seiner angeregten und zukunftsfreudigen Stimmung Ausdruck. „Das neue Leben, in das ich treten soll", schreibt er im August 1807 an einen Freund, „regt mich so mannigfach und von allen Seiten an, daß der elektrische Strom nicht auf einen Punkt ruhig sich entladen kann, sondern allerseits knisternd durch die Haut bricht in kleinen Funken, welche nur stechen und jucken". Und einige Monate später an seine Mutter und Schwester: „Nach etlichen Tagen abscheulichen Wetters endlich heute ein göttlich heiterer, festlicher Tag! Mich entzückt die herrliche Aussicht nach beiden noch grünen Bergreihen aus meinen beiden Zimmern so, wie sie es lange nicht mehr tat. Gestern bin ich in Sturm und Wetter unter den Ruinen alter deutscher Herrlichkeit (auf dem Heidelberger Schloß) gewandelt, um unverwelklich grünen Epheu zu einem Brautkranz zu pflücken. Aber freilich nicht für meine Braut, damit Ihr nicht glaubt, ich wäre schon so weit, sondern für die eines Freundes" u. s. w. Von seinem kräftigen Selbstbewußtsein zeugt ein etwas späterer Brief, vom 16. April 1809, worin er über Johann Heinrich Voß und seinen Sohn Heinrich eine scharfe Geißel schwingt, die in Böckh wohl einen unberufenen Eindringling sahen und ihm ohnehin wegen seiner Freundschaft mit den verhaßten Romantikern nicht gewogen waren. „Voß ist hier der wahre Hausteufel der Universität", heißt es, „der nichts tut als Samen der Zwietracht streut und keinen Freund hat als etliche Schmarotzer seines Tisches und etliche Pflastertreter, die ihm Klatschereien zutragen, allgemein verachtet und verhaßt selbst bei denen, die ihn hierher gebracht haben. Der Sohn hat einen milderen Charakter, aber die alberne Anbetung des Vaters macht, daß er es nie zu einer eigenen Idee bringen wird. Ich gehe meinen eigenen Weg und bin von Natur Protestant gegen alle menschliche Autorität. Darum kann ich diesem Affen und dem alten Mogul, der Weihrauch gestreut haben will, nimmermehr gefallen". Daß nämlich Böckh ihm nicht gefalle, hatte der alte Voß soeben in einer sehr wegwerfenden Besprechung seines Werkes *De graecae tragoediae principibus* dargetan, die dem Betroffenen selbst freilich nur „lächerlich, ja erfreulich" vorkam: „Erfreulich", setzt er hinzu, „sind mir dergleichen hämische Dinge dadurch, daß ich sehe, ich sei *ἄξιος ζήλου*, und besser sind Neider als Bemitleider".

Böckh hat später diese Heidelberger Zeit seine „goldbekränzte Jugend" genannt und ihr treue Erinnerung bewahrt. Erstaunlich ist es, wie Mannigfaltiges und Bedeutendes er in diesen wenigen Jahren geleistet hat. Vor allem waren es drei Gebiete, auf denen er sein gründliches Wissen und seine Meisterschaft kundgetan hatte: Platon, die Tragiker und Pindar. Aber mit Recht betont Hoffmann neben der gewissenhaften Gründlichkeit seiner Forschungen, daß „alles Einzelne bei ihm aus einer großen Auffassung des Ganzen hervorging". „Das klassische Altertum, dessen belebende Kraft sich seit den Zeiten der Humanisten und besonders im 18. Jahrhundert an dem deutschen Geistesleben bewährt hatte, sollte immer vollkommener in dem Reichtum seiner Erscheinungen erkannt werden. Dem von Wolf gegebenen Beispiele folgend, hielt er zuerst 1809 eine Vorlesung über philologische Encyklopädie, worin er die einzelnen Teile der Altertumswissenschaft in einer von Wolf abweichenden, tiefer durchdachten Anordnung darlegte und durch den Überblick über das Ganze sich und seinen Zuhörern die Größe der wissenschaftlichen Aufgaben vor Augen stellte".

Und doch trat er jetzt erst eigentlich auf die Höhe des Lebens und Wirkens. Es konnte nicht fehlen, daß bei Gründung der Universität Berlin 1810, die eine auserlesene Schar von Gelehrten ersten Ranges versammelte, sich die Aufmerksamkeit auch auf ihn richtete. Unter ehrenvollen Bedingungen wurde er berufen und entschloß sich, die Heimat zu verlassen „aus Liebe zu dem frischen und kräftigen Geiste der neuen Gründung", wie er an den preußischen Staatsrat Nicolovius schrieb. „Dem bequemen, für den Augenblick ungefährdeten Dasein in einem Rheinbundstaate", fügt Hoffmann hinzu, „stand gegenüber die reizvolle Aufgabe, mitzuwirken an der Erhebung des Staates, auf welchen seit Friedrichs des Großen Zeit die Hoffnungen der edelsten Vaterlandsfreunde gerichtet waren". Er war der jüngste von allen und ist der einzige gewesen, der beim Jubiläum der Universität 1860 noch als Zeuge der alten Zeit übrig geblieben war. Sein Berliner Lehramt trat er übrigens, obwohl gleich bei der Gründung berufen, erst ein Halbjahr später, Ostern 1811, an, da er seine Heidelberger Verpflichtungen nicht so schnell lösen konnte.

Im Jahre 1813 wurde die wissenschaftliche Tätigkeit unterbrochen. Als es hieß „das Volk steht auf, der Sturm bricht los", leerten sich die Hörsäle der Universitäten, hunderte von Berliner Studenten eilten zu den Waffen. Da blieben die Professoren nicht zurück. Die Bürger von Berlin bildeten einen Landsturm, der sich, in Kompagnien und Bataillone abgeteilt, unter der Führung ausgedienter Offiziere übte. Selbst ältere Männer, wie Fichte und Schleiermacher, trugen hier die Waffen in Reih und Glied; Böckh hatte als Hauptmann eine Kompagnie zu führen, mit der er „Sonntags morgens um 5 Uhr im Universitätsgarten

exerzierte", während er daneben noch dreimal in der Woche vor einem kleinen Rest von 13 Zuhörern ein Publikum über Pindar las. In Briefen uud Gedichten gab er den vaterländischen Gefühlen, die sein Innerstes bewegten, Ausdruck und geißelte mit unbarmherziger Strenge das Zögern der Rheinbundstaaten, sich der nationalen Erhebung anzuschließen. Er wußte, daß es ohne nationale Freiheit keine Wissenschaft geben kann. „*Quid enim litterae valent in servitio?*" ruft er in einer lateinischen Universitätsrede aus, „*nisi forte, ut Graeculorum instar victori generoso servi litterati officia praestes. Tolle patriam, tolle libertatem: litteris nervos excideris!*"

In dem nun folgenden vollen halben Jahrhundert ungestörter, gleichmäßiger Wirksamkeit liegen die Werke, die seinen Namen in der Geschichte der Wissenschaft unsterblich gemacht haben. In erster Reihe steht hier die „Staatshaushaltung der Athener", die 1817 in zwei Bänden erschien mit einer Widmung an „Bertald Georg Niebuhr, den scharfsinnigen und großherzigen Kenner des Altertums zum Zeichen inniger Verehrung". Böckh schuf mit diesem Werke gleichsam einen neuen, höheren und umfassenderen Begriff der Philologie, die ihm nicht in der wissenschaftlichen Behandlung der Literaturdenkmäler aufging, sondern den geistigen Wiederaufbau der gesamten Welt des Altertums zum Ziele hatte. „Man sah auf einmal die denkwürdigste Stadt des Altertums in neuem Lichte vor sich. Man sah sie in der vollen Regsamkeit von Handel und Gewerbe, in der vollen Wirklichkeit des täglichen Lebens. Die Höbe des Arbeitslohnes, des Zinsfußes, der Hauswerte, der Warenpreise lernte man wahrnehmen; man überblickte die ganze Finanzverwaltung der Stadt mit ihren Jahreseinkünften und Ausgaben." [1]). Zugleich ist gerade dieses Buch der glänzendste Beweis für die oben gerühmte „Solidität" seiner Arbeit und ebenso ein Zeugnis seines stets auf das Ganze gerichteten Sinnes. Dafür sei hier nur der Anfang und der Schluß des Werkes angeführt. Er beginnt mit dem Hinweis darauf, daß Athen durch die Kraft seines Geistes seine Herrschaft erworben habe, und fährt fort: „In unendlicher Fülle und geordneter Mannigfaltigkeit entfaltete sich zugleich die Blume der Kunst, das Leben zu erheitern und zu vergeistigen; und die Weisen schöpften aus dem tiefen Quell ihrer Seelen und der Natur ewige Gedanken Gottes: Athen ward die Lehrerin aller edlen und freien Künste und der Wissenschaften, die Erzieherin der Zeitgenossen und der Nachwelt. Aber der Geist bedarf zur äußeren Wirksamkeit sinnlicher Kräfte, welche alle für Geld feilgehalten werden: diese mächtige Springfeder setzt das ganze Getriebe menschlicher Tätigkeit in Bewegung. Darum habe ich's unternommen, die Haushaltung des attischen Staates, des größten und edelsten aller hellenischen, ausführlich

[1]) Worte von Curtius, angeführt von Reiter a. a. O. S. 452.

zu entwickeln". Und damit man ja nicht glaube, daß er nur ein Idealbild zeichnen wolle, fügt er hinzu: „Zum Ziele nahm ich die Wahrheit, und ich bedaure nicht, wenn die unbedingte Verehrung der Alten gemäßigt werden muß, weil sich ergiebt, daß, wo sie Gold berühren, auch ihren Händen Schmutz anklebt. Oder soll die Geschichte der Vergangenheit bloß zur Begeisterung der Jugend geschrieben werden? Soll der Altertumsforscher verhehlen, daß auch damals, wie jetzo, alles unter der Sonne unvollkommen war? Gestehen wir lieber, daß viele unter den Vortrefflichsten des Altertums an den gemeinsamen Fehlern des Menschengeschlechtes krankten, und daß diese Fehler, gehegt und geschmeichelt, den herrlichen Bau des Altertums selbst untergruben und umstürzten". Und wie groß und vorurteilslos ist der Rückblick und Ausblick am Schluß des Ganzen: „Wir verkennen nicht das Große und Erhabene in der Geschichte der Hellenen: wir geben zu, daß manches besser war als in unseren Staaten, aber vieles war auch schlechter als das Unsrige. Nur die Einseitigkeit oder Oberflächlichkeit schaut überall Ideale im Altertum. Wenn seine freien Staatsformen und die kleinen unabhängigen Massen, in welche die Völker zersplittert waren, das Leben tief und mannigfach aufregten, wurden sie zugleich Anlaß unzähliger Leidenschaften, Verirrungen und Bosheiten. Die Hellenen waren im Glanze der Kunst und in der Blüte der Freiheit unglücklicher als die meisten glauben, und der Baum mußte umgehauen werden, als er faul geworden. Die Bildung größerer Staatenmassen in Monarchien, worin den Leidenschaften Einzelner ein geringerer Spielraum vergönnt, eine größere Festigkeit der Regierungsgrundsätze möglich gemacht und mehr Sicherheit von außen und Ruhe im Innern gegeben ist, erscheint als ein wesentlicher Fortschritt des gebildeten Menschengeschlechtes, wenn anders jenes rege Leben des Einzelnen, jene Freisinnigkeit und Großherzigkeit, jener unversöhnliche Haß gegen Unterdrückung und Knechtschaft und Willkür der Machthaber, die den Hellenen auszeichneten, uns nicht fremd bleiben, sondern mit freudigem Aufschwung sich erheben und befestigen wird. Wenn aber dieser Stamm verdorrt, wird die Axt auch an seine Wurzel gelegt".

Der Gegensatz, in den Böckh durch seine weitere Auffassung der Philologie mit der herrschenden grammatischen und kritischen Richtung getreten war, kam bald zu stärkerem Ausdruck. Im Jahre 1815 hatte die Akademie auf Böckhs Antrag eine Sammlung der griechischen Inschriften beschlossen und die Ausführung Böckh selbst übertragen. Nach ungeheuren Vorbereitungen erschien der erste Teil dieses Corpus inscriptionum Graecarum 1825, und dies gab Gottfried Hermann, dem Haupte der kritischen Richtung, den Anlaß zu einer scharfen Kritik, „so scharf", wie Hoffmann sagt, „daß man die Absicht, Böckhs wissenschaftlichen Ruf zu vernichten, darin erkennen muß". Böckh war dem

13 Jahre älteren Hermann mit Verehrung begegnet; er hatte 1808 seine Schrift über die griechischen Tragiker ihm gewidmet, „*scaenicae rei veterum iudici longe peritissimo, summae venerationis testificandae gratia*", und Hermann hatte ihm erwidert, sein Buch enthalte so viel Neues, Schönes, Durchdachtes und streng Bewiesenes, daß es ihm einen dauernden Wert sichere. Es waren dann allerdings in den nächsten Jahren, namentlich in Fragen der griechischen Metrik, starke Meinungsverschiedenheiten hervorgetreten, die Hermann, der sich auf seinen Gebieten nicht gern widersprechen ließ, reizten. Vielleicht hatte er auch ein spöttisches Wort Böckhs gegen die „geistlose Kleinmeisterei, die sich mit dem Schellengeklingel kritischen und grammatischen Prunkes behängt"[1]), auf sich und seine Richtung bezogen. So kam jetzt sein Unmut zum Ausbruch. Manche seiner Ausstellungen sind ohne Zweifel richtig, aber er wird dem Plane und Verdienste des ganzen Unternehmens in keiner Weise gerecht und schlägt außerdem mehrfach einen persönlich beleidigenden Ton an. Nachdem er z. B. beklagt hat, daß das Ganze einem einzelnen Manne übertragen sei, fährt er fort: „Wäre namentlich dem Herrn Professor Bekker, einem Manne, der wirklich Griechisch versteht und große Besonnenheit besitzt, das Werk vor dem Abdruck zur Prüfung vorgelegt worden, so würde dieses Heft wenigstens um die Hälfte schwächer sein, aber mit Vergnügen sähe man, *ὅσῳ πλέον ἥμισυ παντός*". Böckh blieb natürlich die Antwort nicht schuldig, und die Geschosse flogen hin und her. Hermann höhnte über diejenigen, welche „mit dem Vorgeben, wichtigere Dinge, Sachen, zu betreiben, den Mangel des Fleißes, den sie zuvörderst auf die Sprache hätten verwenden sollen, bedecken zu können wähnen". Und Böckh sagte ohne Rückhalt von seinem Gegner: „In dem eitlen Wahne befangen, daß man mit der Sprachkenntnis alles zwinge, läßt er sich unvorbereitet in Untersuchungen ein, welche ohne Sachkenntnis nicht geführt werden können, und kleinmeistert noch obendrein andere, welche in wohlerworbenem Besitz der letzteren sind".

Der Kern des ganzen Streites war eben die verschiedene Auffassung der Philologie[2]). Die Entwickelung der Wissenschaft hat ohne Zweifel Böckh recht gegeben, die „Sachen" sind immer mehr und mehr in den Vordergrund getreten, und wenn heut eine so einseitig grammatische Behandlung der alten Schriftsteller (wie wir sie noch als Schüler erlebt haben) einfach unmöglich ist, so ist dies eben die Frucht jenes Kampfes. Die beiden

---

[1]) Staatshaushalt I S. 3.

[2]) Die Formel, die Böckh für seine Begriffsbestimmung gab: „Erkenntnis des Erkannten" war nicht zutreffend und hat deshalb auch keine Dauer behalten. Glücklicher ist der Ausdruck, mit dem Friedrich Ritschl, Hermanns berühmtester Schüler, dasselbe auszudrücken suchte: „Reproduktion des Lebens des Altertums".

großen Gegner sind übrigens, als die Hitze der Fehde sich allmählich gelegt hatte, wieder in ein Verhältnis gegenseitiger Anerkennung gekommen, unter Vermittelung von beiderseitigen Freunden, namentlich von Friedrich Thiersch. Es erfreut, bei Hoffmann (S. 60) zu lesen, daß Böckh den ersten Schritt tat, indem er Hermann 1837 in Leipzig persönlich besuchte, und daß Hermann dieses Entgegenkommen herzlich aufnahm. In der Philologenversammlung 1846 waren beide anwesend und „man sah sie freundlich miteinander verkehren". Moriz Haupt, Hermanns Schwiegersohn und ausgesprochener Vertreter der kritischen Richtung, brachte in seiner schönen Rede bei dem Festmahl zu Böckhs Jubiläum 1857 dem Gefeierten die Huldigung dar, daß er „die Philologie aus abirrender Zerstreuung und untergeordneter Nutzbarkeit zu dem Recht und der Pflicht geschichtlicher Wissenschaft zurückgerufen habe". Ich erinnere mich, da ich diesem Festmahl im Mäderschen Saale als Mitglied des Studenten-Ausschusses beiwohnte, noch heut des stürmischen Beifalls, den diese Worte fanden. Ob deshalb, wie Hoffmann S. 127 meint, die „Gegensätze früherer Zeit ganz überwunden" waren, dürfte trotzdem zweifelhaft sein. Wir Studenten empfanden bei mannigfachen Äußerungen Haupts noch einen Nachhall davon.

Ein anderes wichtiges Gebiet seiner wissenschaftlichen Tätigkeit war Pindar und die Metrik. Er leitete aus unwiderleglichen Grundsätzen die völlig neue Versabteilung seiner großen Ausgabe ab und legte in seiner berühmten Abhandlung „De metris Pindari" die Grundlage zu einer richtigen Lehre von Rhythmus und Metrum. Auch hier trat er vielfach mit Hermann in Widerspruch. Hermanns Theorie war unhaltbar, nicht nur wegen des wunderlichen Fundamentes, auf dem er sein System errichtete, indem er Arsis und Thesis als Ursache und Wirkung fassen wollte, wogegen Böckh ersichtlich machte, daß hier gar nicht die Kategorie der Kausalität, sondern die der Quantität vorliege. Viel wichtiger aber war, daß bei Hermann der Begriff des Rhythmus keine Stelle fand, da er schlechterdings keine andere Messung als Kürze und Länge im Verhältnis von 1 zu 2 gelten ließ und (danach allerdings folgerichtig) jede Takteinheit leugnete, vielmehr die Taktlosigkeit geradezu als das Prinzip der griechischen Rhythmik erklärte. Es ist hier nicht der Ort, dies näher auszuführen, ich bemerke nur, daß Böckhs Fortschritt vornehmlich darauf beruhte, daß er, gestützt auf die griechischen Rhythmiker, die Hermann gar nicht beachtet hatte, den Rhythmus zur Grundlage aller metrischen Theorie machte. Doch ist nicht zu leugnen, daß auch Böckh noch zum Teil in der alten Lehre befangen blieb und sich z. B. nicht entschließen konnte, das Prinzip der Taktgleichheit (das zuerst der mit Unrecht viel geschmähte Apel klar aussprach) rückhaltlos anzuerkennen. Er scheute sich, in iambo-

trochäischen Versen das Vorkommen des den ganzen Takt füllenden *χρόνος τρίσημος* zuzugeben, selbst als dieser Begriff durch Bellermanns Anonymus historisch nachgewiesen war. Ich erinnere mich, daß Böckh, als Roßbach und Westphal diese sogenannte „Synkope" als ein „metrisches Fundamentalgesetz" aussprachen, als den „Ariadnefaden, der uns aus dem wüsten Labyrinthe der Antispasten, Iambo-Cretici u. s. w. zum klaren Blicke in die lichtvolle Ordnung und Einheit der Strophe führe", in seinen Vorlesungen über Metrik diese beiden Forscher, deren Verdienste er übrigens lebhaft anerkannte, doch bedenklich als „zu weitgehend" bezeichnete. Die Folge war, daß er über manche einfache Erscheinung nicht zur klaren Anschauung kam. So weiß ich z. B. (aus Erzählungen meines Vaters), daß Felix Mendelssohn ihn fragte, wie der Anlaut eines Verses aus der Parodos der Antigone „Du strahlst endlich, des goldnen Tags" zu taktieren, ob „Du" oder „strahlst" zu betonen sei. Er wollte natürlich wissen, ob er rhythmisieren solle ♪ | ♩. | oder | ♩ ♩ ♪ | ; er habe aber von Böckh keine andere Antwort erhalten als: das sei eine „Basis" und die könne so oder so gestaltet sein, so daß der Komponist erfreut aufatmete, als ihm die klare Auskunft wurde: es sei ein Auftakt und alsdann eine dreizeitige Silbe.

Genau 60 Jahre, 120 Semester, hat Böckh Universitätsvorlesungen gehalten, ohne auch nur ein einziges Halbjahr auszusetzen, wohl ein beispielloser Fall in der Gelehrtengeschichte. Hoffmann gibt nach Böckhs eigener Zusammenstellung ein Verzeichnis aller dieser Vorlesungen, jedesmal mit Hinzufügung der Anzahl seiner Zuhörer, deren höchste Grenze 137 ist. Wer noch selbst zu seinen Füßen gesessen hat, wird dem Verf. recht geben, wenn er sagt, daß seine Persönlichkeit für rednerisches Auftreten nicht besonders günstig veranlagt war und daß sein Vortrag nicht das Hinreißende hatte, wie es etwa von Fr. A. Wolf und G. Hermann gerühmt wird, daß er aber trotzdem „seine Zuhörer auf die Höhe geistiger Umschau führte". Wir hatten immer das Gefühl, daß ein Mann von überlegener Geisteskraft und unabsehbarem Wissen vor uns stand, und wenn er z. B. (in den Einleitungen zur Literaturgeschichte oder zu den griechischen Altertümern) ein Bild des hellenischen Geistes entwarf und die Charaktere der Stämme in ihrem Gegensatze durch alle Gebiete des Staatslebens wie der Einzelnen, durch Kunst, Religion, Sitte und Sprache mit scharfen und lichtvollen Zügen zeichnete, so ging uns wirklich eine neue Welt auf, und solche Eindrücke blieben unverlierbar. Dazu kam die Liebenswürdigkeit seiner Persönlichkeit, die den Ernst der Wissenschaft oft mit heiteren und selbst drolligen Zügen mischte und ein rechtes Bild feiner, echt attischer Humanität gab. Das Ovidische Wort, das er De metris

Pindari S. 326 seinem Gegner Ahlwardt[1]) zuruft: *Didicisse fideliter artes emollit mores nec sinit esse feros*, hatte sich an ihm selbst aufs ansprechendste bewährt.

Mit diesen Vorlesungen und der Leitung des philologischen Studentenseminars waren aber seine Obliegenheiten für die Universität noch keineswegs abgeschlossen. Vielmehr hat er erstens bis 1843 zu den halbjährlichen Vorlesungsverzeichnissen (Lektionskatalogen) jedesmal ein lateinisches Proömium geschrieben, eine Sammlung von über 60 Abhandlungen, worin er bald kürzer, bald umfangreicher die verschiedensten wissenschaftlichen Gegenstände behandelte. Und da er ferner außer dem Lehrstuhl für klassische Philologie ausdrücklich auch als „Professor der Beredsamkeit“ berufen war, so hatte er bei allen öffentlichen Gelegenheiten, insbesondere jährlich am Geburtstage des Königs, die Reden zu halten. Dieses seines Redneramts hat er volle 50 Jahre gewaltet, und die „Kleinen Schriften“ enthalten in mehreren Bänden fast 80 Reden, bis 1847 in lateinischer, alsdann in deutscher Sprache. „Diese lange Reihe der Reden“, sagt Hoffmann S. 28, „bietet einen Spiegel der Zeitereignisse, insofern sie zur Pflege der Wissenschaften in Beziehung standen; sie enthält einen Schatz geschichtlicher und philosophischer Weisheit in sorgfältig ausgearbeiteter Form“. Mit Recht fügt der Verf. hinzu, daß der Redner die politischen Verhältnisse „zwar mit Zurückhaltung, wie es bei öffentlicher Festlichkeit natürlich“, aber überall so berühre, „daß edle vaterländische Gesinnung sich daran erquicken konnte“.

Daß Böckh durch und durch ein Mann von freier Gesinnung war (ich möchte nicht gern sagen „freisinnig“, weil dieses schöne Wort leider zum Parteiwort geworden ist), bedarf keines Nachweises. Aber freilich wußte er, wie es in der Festrede vom 15. Oktober 1848 heißt, daß „die reinste und reichste Quelle

[1]) der ihn auf dem Gebiete der Pindarischen Metrik in lächerlicher und hartnäckiger Weise des literarischen Diebstahls beschuldigte. Dieser *homo rusticus et vecors, vir doctrina nescio an atrocitate animi magis insignis* ist wohl der einzige, gegen den selbst Böckh ein etwas derberes Geschütz auffahren mußte: *Itaque ut dicam, quod sentio, iamiam furere homo videtur debetque ei custos apponi* etc. Aber wie fein schließt er dann wieder: *Excute, si fieri potest, mente saevitiam Diogene cane digniorem quam homine studiis liberalissimis dedito, eamque ex metrorum etiam studio cape utilitatem, quae sapientibus arbitris longe est maxima, ut divino metrorum concentui viribusque admirabilibus deleniendum praebeas animum. Quod nisi illorum incantamentis expelletur ferocia, frustra tibi accinetur Ovidianum: Didicisse fideliter*“ etc. — Der Hauptpunkt war, daß am Versende niemals das Wort gebrochen werden dürfe, ein Gesetz, das, einmal ausgesprochen, sofort als selbstverständlich einleuchtete. Daher scherzt Böckh: *Sunt et alii, qui in circulis amicorum et in scholis cautius tectiusque significant, se quoque quod verum sit in nostra sententia, nosse dudum. Quippe cum Columbus fractum ovum stabilisset, hoc se quoque non ignorasse fatebantur inimici; nunc postquam fracta vocabula restitui integra, multi clamant idem sese perspectum habuisse.*

des menschlichen Wohlergehens die leidenschaftslose Besonnenheit ist, welche die Dinge mit richtigem Gewicht abwägt und das Mögliche und Nützliche der äußersten, unerreichbaren oder gefährlichen Folgerichtigkeit vorzieht". So ist er stets maßvoll, aber fest und ohne Menschenfurcht für die Freiheit der Wissenschaft eingetreten, wo sie in seinem Kreise bedroht wurde, vor 1848 wie nachher. Er ruft (1841) seinen Zuhörern zu: *Operam dabitis, commilitones carissimi, ut regi et nunc et postea in officiis liberale praestetis obsequium*; *non enim ille postulat servile*". Und 1842 heißt es mit deutlichem Hinweis auf die engherzigen Bestrebungen des Ministeriums Eichhorn, die die Wissenschaft, insbesondere die Philosophie, politischen und kirchlichen Zwecken dienstbar machen wollten: „*Nec vero litteris recte favere potest, qui eas ita regendas censeat, ut dominationi firmandae aut certis quibusdam opinionibus tuendis inserviant; non possunt litterae vigere nisi liberae. Igitur princeps, qui earum florem augeri cupiat, nihil antiquius habebit, quam ut concedat sentire quae velis et fari quae sentias*". Mutige Worte, wenn man bedenkt, daß sie zur Zeit des absoluten Regiments und bei der Geburtstagsfeier des Herrschers gesprochen wurden. Ein besonders wohltuender Zug ist auch, daß er seine feste Zuversicht auf den deutschen Beruf des preußischen Staates, die einst den Süddeutschen nach Berlin geführt hatte, niemals verloren hat, selbst nicht in dem Jahrzehnt von 1849 bis 1858. Wohl gibt er in dieser Zeit in Privatbriefen seinem Unmut zuweilen unverhüllten Ausdruck, wie wenn er am 26. Dezember 1850 an Meier schreibt: „Was das allgemeine himmelschreiende Skandal und die ganze Manteuffelei betrifft, was soll man darüber reden? Ich habe den einzigen Trost, daß der ganze Schimpf bis jetzt die Regierung, nicht aber das Volk trifft". Und gleich darauf: „Es kann leicht schlimmer als unter Eichhorn werden". Aber trotzdem hält er (Rede vom 15. Oktober 1852) an dem Glauben und der Überzeugung fest, daß Preußen die geschichtliche Aufgabe lösen werde, die „nach den Taten und Geschicken einer großen Vergangenheit wir als die Aufgabe dieses Landes erkennen". Freudiger freilich konnte er neun Jahre später, als König Wilhelms Thronbesteigung alle vaterländischen Hoffnungen beflügelte, am 22. März 1861 ausrufen: „Möge König Wilhelm uns die Segnungen des Friedens erhalten! Aber mögen die Meister und Jünger der Wissenschaft das Gelöbnis tun, bei Kriegsgefahr in derselben Begeisterung für König und Vaterland wie vor einem halben Jahrhundert zu kämpfen, mit Wort und Tat; und möge es in dem Weltplane der Vorsehung liegen, daß Preußen unter der Führung der Hohenzollern mit dem deutschen Vaterlande glücklich den großen Beruf erfülle, den eine ruhmvolle Vergangenheit ihm vorbedeutet hat".

Der Einundachtzigjährige erlebte noch den mächtigen Aufschwung der deutschen Entwickelung im Jahre 1866 und empfand deutlich, daß hier sich die Erfüllung dessen vorbereite, was er

stets gehofft hatte. Als bei seinem 60jährigen Jubiläum, am 15. März 1867, wenige Monate vor seinem Tode, ihm der Prinz Wilhelm von Baden einen herzlichen Glückwunsch aus seinem Heimatlande zusandte, gab er in seinem Dankschreiben auch diesem Gedanken Ausdruck: „Als ich im Jahre 1811 von Heidelberg nach Berlin übersiedelte, bestimmte mich außer freundschaftlichen Verhältnissen die damalige Lage Deutschlands. Preußen war in der Wiedergeburt begriffen; ich vertraute auf den erneuerten Staat und seinen Glücksstern, der mich nicht täuschte, und so lud ich den Schein der Undankbarkeit gegen das engere Vaterland auf mich. Gute und schlimme Tage habe ich in Preußen verlebt, bis es im vorigen Jahre auf den Gipfel der Macht stieg". Am 3. August 1867 starb er, fast zweiundachtzigjährig. Welche Verehrung er in immer steigendem Maße genoß, das ist besonders eindrucksvoll in einem Briefe Friedrich Ritschls an ihn ausgesprochen, der ihm zum Jubiläum 1867 schrieb: „Ich kann in Wahrheit von mir sagen, daß meine Erkenntnis und Würdigung, meine verehrende Bewunderung Ihrer unermeßlichen Bedeutung für unsere Wissenschaft und für die gesinnungsvolle Vertretung dieser Wissenschaft, ja aller freien Wissenschaft überhaupt, mit jedem Jahrzehnt meines nun doch auch schon ziemlich alten Lebens gewachsen ist. Ihr bloßes Dasein und unser Bewußtsein Ihrer stillen, aber lebendigen Teilnahme ist und bleibt uns ein leuchtender und dirigierender Pharus, der vor Irrfahrten warnt, vor Scheitern schützt und dem besonnenen Steuermann die Siegeskrone verheißt". Ich schließe mit den Worten, in die der Biograph (S. 146) sein Urteil abschließend zusammenfaßt: „Erwägt man die Schwierigkeiten, welche seine Zeit ihm entgegenstellte, in der Unfertigkeit der Hilfsmittel wie in den beengenden Zuständen des öffentlichen Lebens, so muß man Böckh als einen siegreichen Vorkämpfer und Heerführer auf geistigem Gebiet verehren, dem die günstiger gestellten Nachkommen den größten Dank für Wahrung und Sicherung der Geistesgüter schuldig sind. Allerdings lag Kampflust nicht in seinem Charakter; sein ganzes Auftreten war maßvoll und fein. Aber die Entschiedenheit, mit der er die idealen Güter verteidigte, wird neben der Größe seiner wissenschaftlichen Leistungen immer denkwürdig bleiben". — Wenn U. von Wilamowitz (Reden und Vorträge S. 71) den Vorwurf ausspricht: „Es wird überhaupt Böckhs wissenschaftliche Größe unverantwortlich wenig gewürdigt", so erwirbt sich die Hoffmannsche Biographie das Verdienst, diesem Übelstande entgegenzuarbeiten. Die oben erwähnten Besprechungen des Buches von Siegfried Reiter und Woldemar Ribbeck geben der tiefen Verehrung für den großen Forscher warmen und kräftigen Ausdruck, und demselben Zwecke soll diese Anzeige dienen.

Berlin. Ludwig Bellermann.

Böckhs Beurteilung der Schrift von G. F. Schömann „De comitiis Atheniensium" nebst Schömanns Erwiderung.

In dem Briefwechsel zwischen Böckh und Schömann, der in meinem 1901 erschienenen Buche „August Böckh" mitgeteilt worden ist, sind drei ausführliche Briefe, die sich auf Schömanns dem älteren Fachgenossen gewidmetes Erstlingswerk beziehen, nicht zum Abdruck gekommen. Sie verdienen aber bekannt zu werden als historische Dokumente zur Geschichte der Philologie. Man erkennt in ihnen die Eigenart und das allmähliche Wachsen der Forschungsarbeit, welche die beiden hochverdienten Männer dem schwierigen Gebiete der griechischen Staatsaltertümer gewidmet haben, zugleich auch das freundliche persönliche Verhältnis, das sie miteinander verband. Dem hier folgenden Abdruck liegen die mir bereitwilligst zur Verfügung gestellten Originale zu Grunde; Böckhs Brief ist im Besitz des Herrn Prof. Dr. G. Schömann in Danzig, die beiden Antwortbriefe im Besitz des Herrn Geh. Rat Prof. Dr. Richard Böckh in Berlin. Einige Anmerkungen sind zur Erleichterung des Verständnisses hinzugefügt.

Lübeck. **Max Hoffmann.**

Böckh an Schömann. Berlin, 25. September 1819. Eine kleine Badereise, lieber Schömann, hat mein Studium verzögert. Ich hatte zwar Ihr Buch mitgenommen, aber ich bin, sobald ich aus meinem Hause heraus bin, so exemplarisch faul, dafs ich nichts las. Ich habe mich nun daran gemacht, zum zweiten Mahl und genauer das Buch zu lesen, und bestätige und wiederhole mein voriges Urtheil[1]). Ich schreibe vom Einzelnen, soviel ich ohne Bücher kann, denn ich lebe noch auf meinem Garten, wo es zu weitläuftig ist bei den hiesigen grofsen Distanzen, iedesmahl in der Stadt nachzusehen.

Die Einleitung ist vortrefflich; sie gewährt eine so schöne Übersicht, dafs kaum etwas zu wünschen übrig bleibt. S. 27 bemerken Sie richtig, dafs *ἀγορὰ* später von untergeordneten Communen gebraucht wird; vorzüglich aber scheint es von den *φυλαῖς* zu sein. Ich erinnere mich, in einer ungedruckten Inschrift[2]) von einer *ἀγορὰ τῶν φυλετῶν* gelesen zu haben, wo nur von einer einzigen Phyle die Rede ist. Ihre Untersuchung über die Comitialtage giebt freilich kein besonders tröstliches Ergebnifs, wie sich voraussehen liefs; indessen scheint es mir doch, dafs man den 10. oder 11. und 20. 30. nebst dem letzten Tage der Prytanie als unbestimmte Termine annehmen kann, dergestalt iedoch dafs die Volksversammlungen den Festen und andern Hindernissen wichen[3]). S. 34 zweifeln Sie an der Einführung der Metonischen Periode in Athen. Beweisen kann man sie nicht; aber auch Ideler hat sich späterhin in seiner Abhandlung über die Metonische Periode[4]) überzeugt, dafs es wahrscheinlicher sei, sie sei in Athen eingeführt worden, als nicht[5]). Dafs das Theater in Munychia

---

[1]) Vgl. Böckhs Brief vom 8. Juli 1819 bei Hoffmann, August Böckh S. 267.

[2]) C. Inscr. Gr. I 85 = C. I. Att. II 555.

[3]) Vgl. Aristot. Staat d. Ath. 43.

[4]) Vorarbeit für das Handbuch der Chronologie, das Ideler erst 1825—26 herausgab.

[5]) Böckh hat später in der Schrift „Zur Geschichte der Mondcyklen der Hellenen" (Jahrbücher f. klass. Phil., Supplementband 1, 1855) auf Grund

nichts andres sei als das Piräische (S. 57), sehe ich als ausgemacht an; Thukyd. lehrt ja deutlich, daſs es nicht in, sondern bei, an der Seite von Munychia (nehmlich im Piräeus) war[1]). Ich habe mich damit ehemals auch gestoſsen, meinen Irrthum aber in der Abh. über die Dionysien Abschnitt 11 verbessert[2]). Ibid. Note 26 ist bei Lys. adv. Agorat. ohne Zweifel ἐξεκλησ. für ἐξεκκλ. zu lesen[3]), wodurch der Sprachgebrauch wenigstens in Bezug auf die Attiker wegfällt, welchen Sie annehmen Sollte es mit der Stelle des Aristotelici[4]) auch noch eine andre Bewandniſs haben? — S. 67 werden Sie doch daſs die Reichen das Ekklesiastikon nicht empfingen, nur so verstehen: wenn sie nicht wollten. Denn weiter liegt auch nichts in der Demonstration. Daſs eine notorische Armuth zum Empfange des Ekkl. gehört hätte, kann ich mir nicht vorstellen, besonders weil dann die Vertheilung, die nothwendig einfach sein muſste, sehr complicirt hätte werden müssen[5]).

Ihre Untersuchung S. 76 ff. über die Einschreibung ins Lexiarchikon, die Dokimasie etc. stimmt groſsentheils mit dem überein, was ich in der Abhandlung von der Ephebie[6]), die ich Ihnen gelegentlich schicken werde, gesagt habe. Doch konnte ich mich bei Ihrer Ansicht, die zuerst, obgleich die Ihrige noch besondere Modificationen hat, auch die meinige war, nicht ganz befriedigen. Nahmentlich scheint es mir nicht, daſs die Einschreibung ins L. und die Dokimasie das Recht gab, in der Volksversammlung zu stimmen; ich habe die Vermuthung aufgestellt, daſs erst nach beendigter Ephebie, mit dem 20 Jahre, das Stimmrecht anging. Ich überlasse Ihnen, meine Gründe zu prüfen, welche vorzüglich auf die πίνακας ἐκκλησιαστικοὺς gestützt sind, und füge nur hinzu, daſs die Subordination der Epheben nicht gut zum Ius suffragii paſst.

Über die Isoteleis in Bezug auf ihr Stimmrecht muſs ich auch nach Ihrem vorigen Briefe dennoch auf meiner Ansicht beharren[7]). Ihr Hauptgrund nehmlich 'μεταβαίνοντες εἰς τὸ τῶν δημοποιήτων δίκαιον'[8]) hat mir darum kein Gewicht, weil diese Worte keine Thatsache, sondern ein Urtheil enthalten. Können Sie sich vorstellen, daſs in der Volksversammlung einer stimmen kann, der kein Athener ist? Daſs aber die ἰσοτελεῖς keine Athener sind, liegt eben darin, daſs sie nicht in φυλαῖς und δήμοις sind, und darin sind sie meines Erachtens darum nicht, damit sie eben kein Bürgerrecht, wozu das ἐκκλησιάζειν gehört, usurpiren. Nach Demosth. in Leoch. p. 1061 kann man schlieſsen, daſs Bürger nicht eher in die πίνακας ἐκκλ. eingetragen wurden, als sie in den ληξιαρχικοῖς waren; für die ἰσοτελεῖς müſste hier also eine eigene Ausnahme bestanden haben, wenn sie in den πίναξιν ἐκκλ. wären eingeschrieben worden. Nach Ihnen selbst p. 82 haben doch die Lexiarchen die Prüfung τῶν ἐκκλησιαζόντων; ist es hier nicht deutlich, daſs die ἰσοτελεῖς keine ἐκκλησιάζοντες sind? Denn sonst würden sie, meine ich, auch in die ληξιαρχικά, nach welchen doch die Lexiarchen prüften, eingetragen worden sein. Ich sehe wohl, daſs diese Gründe nicht mathematisch sind, aber sie stützen sich doch auf die Analogie. Was Sie von der Berechtigung der Isotelen zu Diätetengeschäften sagen, ist doch sehr wenig beweisend, zumahl da, wie Hudtwalcker bemerkt hat, die Stelle des Dem. in Phorm. 912 bloſs von einem Privat-Diäteten handelt, nicht von einem öffentlich bestellten.

Ihre Untersuchung über die Prytanen und προέδρους habe ich

---

der inzwischen bekannt gewordenen attischen Inschriften nachgewiesen, daß der von dem athenischen Astronomen Meton aufgestellte Schaltcyklus in Athen Ol. 112, 3 = 330 v. Chr. eingeführt worden sei.

[1]) Thuk. 8, 93. [2]) Böckh, Kleine Schriften 5, S. 96.

[3]) Lysias 13, 76: ἐδίκαζε καὶ ἐξεκλησίαζε . . . ὡς Ἀθηναῖος.

[4]) Oecon. II 14 p. 1348.

[5]) Vgl. Böckh, Staatshaushaltung[3] 1, 277 und dazu die Anmerkung von M. Fränkel. [6]) Kl. Schriften 4, 138 ff. [7]) Vgl. Staatsh.[3] 1, 626.

[8]) Randbemerkung von Schömann: „Wolfii auctoritatem secutus, Boeckhii immemor“.

mit vielem Vergnügen gelesen, aber die Sache bleibt immer noch recht fatal. Die Stelle von Aristophon aus Kollytos[1]) S. 94 ist zwar einigermafsen aus dem Wege geräumt; mir ist aber noch eingefallen, ob nicht die Sache sich damit so verhielte. Setzen wir die Proedros non contribules als die Controlle der Contribulium, so liefse sich denken, dafs ersterer Geschäft dieses war: wenn etwas vom Volke beschlossen war, so mufste es der Senat ausführen, und zunächst die Prytanen; es mufste aber iemand sein, der über diese Ausführung wachte und zugleich davon beim Volke Bericht erstattete. Als diese denken wir uns die Proedros non contribules[2]); diese konnten also von der Ausführung des Volksbeschlusses Relation in der nächsten Volksversammlung geben, und dies könnte durch das am Ende zugesetzte Ἀριστοφῶν Κολλυτεὺς πρόεδρος εἶπεν bezeichnet werden. Sollte nicht damit die doch nicht ganz verwerfliche Notiz des Harpocr. (p. 85 bei Ihnen) ʻοἵτινες τὰ περὶ τὴν ἐκκλησίαν διῴκουνʼ einigermafsen vereinbar sein?

S. 82 führen Sie das ψήφισμα βουλῆς nach Ol. 118 an, aus welchem erhellt, dafs der ἐπιψηφίζων im Senat non contribulis sei. Da Sie einmahl vom Senat reden und anerkennen, was von diesem gelte, habe wol auch vom Volke gegolten, so sehe ich nicht ein, warum Sie bei der früheren Zeit das ψηφ. βουλῆς ap. Pseudoplutarch. vit. X orr. im Leben des Antiphon übergangen haben, wo der Schreiber aus der Antiochis ist und eben daraus der ἐπιστάτης, also letzterer offenbar aus der φυλὴ πρυτανεύουσα*). Ebendaselbst sagen Sie, dafs alle Psephismata, in welchen der ἐπιψηφίζων als non contribulis erscheint, nach Ol. 118 seien. S. 135 aber führen Sie das Pseph. aus Ol. 116, 3 an ἐπὶ τῆς Κεκροπίδος, wo der ἐπιψηφίζων in der Ekklesie von Oenoe ist. Aus meinen Papieren habe ich freilich ietzo blofs das ersehen, dafs Oenoe zur Aiantis oder Hippothontis gehöre: ist dies gegründet, so ist hier ein non contribulis schon vor Ol. 118 ἐπιψηφίζων. Halten Sie dies für falsch, dafs Oenoe zur Aiantis oder Hippoth. gehöre?

In der trefflichen Exposition De oratoribus ist mir nur das unklar geblieben, ob wirklich zweierlei Arten Synegoroi, κληρωτοὶ und χειροτονητοὶ da waren. Sollten die den Logisten helfenden Synegoroi nicht dieselben sein[3]) wie die andern? Auch diese Gehülfen der Logisten werden doch nur als Fiscale des Staates bei ihnen gehandelt haben, und das stimmt doch ziemlich mit den Geschäften überein, welche die andern haben. Das

*) Nach p. 135 erkenne ich ietzo freilich, indem ich weiter lese, dafs diese Stelle nichts bedeutet und von Ihnen mit Bedacht übergangen ist. Denn Sie erkennen nicht an, dafs der γραμματεὺς κατὰ πρυτανείαν aus der φυλὴ πρυτανεύουσα sein müsse (beiläufig S. 134 Note 20 verstehe ich nicht das ʻin alterutra ex his novisʼ, wofür Sie glaube ich Leontidi schreiben mufsten)[4]): und ich mufs gestehen, obgleich ich das glaube, sehe ich doch ietzo, dafs es nicht durchgeht[5]). Denn ohne von dem Psephisma des Philetaeros zu reden, so passen die zwei Stellen, die ich Staatsh. II p. 164 angeführt habe, gar nicht zu dieser Ansicht: denn dort ist der Schreiber der Aiantis Ἁλαιεὺς und der Schreiber der Kekropis ein Μαραθώνιος, beide nicht aus der φυλὴ πρυτανεύουσα. Wie Sie sehen, schreibe ich ganz αὐτοσχεδιαστί: daher werden Sie es auch so genau nicht nehmen, wenn ich nun wieder hinterher damit komme, dafs Sie p. 132 das ψήφισμα βουλῆς

[1]) Aus der bei Dem. de cor. 75, S. 250 eingelegten Urkunde; vgl. Böckhs Brief vom 13. Febr. 1818 bei Hoffmann S. 266.

[2]) Randbemerkung von Schömann: „Ingeniosissima et, ut mihi quidem videtur, etiam verissima conjectura".

[3]) In der zweiten Ausgabe der Staatshaushaltung 1, 272 (dritte Ausgabe 1, 245) ist die Unterscheidung der beiden Arten Synegoroi festgehalten, mit Verweisung auf Schömann de comitiis S. 108.

[4]) Randbemerkung von Schömann: „Allerdings".

[5]) Vgl. Staatsh.[2] 1, 229 f.

χειροτονεῖσθαι des Harpocr. (p. 109 Ihrer Schrift) könnte wol irrig sein*).

Indem ich mir das Ihrige anzueignen suche, gebe ich auf das Acht, was ich selbst über das Einzelne geschrieben oder gedacht habe. So fällt mir im Weitergehn S. 126 auf, dafs Sie bei den Privilegiis 6000 zustimmende Stimmen annehmen, mit mir Staatsh. I p. 249. Ich habe im zweiten Bande p. 412 meine Meinung verändert wegen der Plutarchischen Stelle vom Ostracismus, welche Sie S. 245 anführen; diese schien mir zu bestimmt, als dafs die Stellen der Grammatiker dagegen aufkommen könnten. Ich würde aber auch dieser Stelle nicht vertraut haben, wenn die Stellen der Redner über die Privilegia klar wären, Dem. adv. Timocr. p. 715 und 719 und in Neaer. p. 1375. Allein in allen diesen ist es doch zweifelhaft, ob das *ψηφίζεσθαι* statt *ἐπιψηφίζεσθαι* oder *καταψηφίζεσθαι* stehe, oder ob es den Begriff des Stimmens schlechthin, ohne den Begriff des Zustimmens oder Verurtheilens enthalte, und ob das *οἷς ἂν δόξῃ* auf die Zustimmung jedes Einzelnen oder vielmehr auf den Beschlufs der Gesammtheit durch Stimmenmehrheit gehe. Ebenso bei Andok. de myst. p. 12. Am entscheidendsten könnte die Stelle in Neaer. erscheinen, wo bestimmt steht: *ἐὰν μὴ τῇ ψήφῳ ὑπερεξακισχίλιοι Ἀθηναῖοι ψηφίσωνται κρύβδην ψηφιζόμενοι.* Allein *τῇ ψήφῳ* ist doch nur der Gegensatz gegen *χειροτονία*, und es heifst nicht *ταῖς ἑαυτῶν ψήφοις*. Können Sie mir einen bestimmten Entscheidungsgrund darbieten? Es ist mir wol schon so vorgekommen, als ob die Verbindung von *ἐὰν μὴ ψηφίσωνται* und *κρύβδην ψηφιζόμενοι* für die Meinung stritte, alle 6000 hätten Einer Meinung sein müssen: „wenn es nicht 6000 durch Stimmung festsetzen, verdeckt stimmend". Aber man kann doch auch so übersetzen: „wenn nicht 6000 abstimmen und zwar verdeckt stimmend". Die Sache hat mich schon viel ehemals gequält[1]).

Cap. 11—13 sind höchst trefflich. Dafs ich in Rücksicht auf das *σημεῖον*, von welchem Sie meisterhaft gehandelt haben, Ihnen beitrete, versteht sich wol von selbst. Ich würde meine Meinung gar nicht aufgestellt haben, wenn ich die S. 153 angeführte Aristophanische Stelle zur rechten Zeit zu Gesicht bekommen hätte. Überhaupt könnte ich meine Bemerkungen sparen, da Ihr Buch eine solche Darstellung gewährt, in welcher alles Einzelne mit der gröfsten Genauigkeit erwogen und mit der schönsten Klarheit dargestellt ist. Da läfst sich nur sehr wenig aussetzen; ich lese alles mit der gröfsten Hochschätzung Ihrer Bemühungen und mit Freude über die gediegenen Resultate, und sehe meiner Einwendungen oder Bemerkungen grofse

---

bei Pseudoplutarch anführend anerkennen, dafs dasselbe unter der *Ἀντιοχὶς φυλὴ πρυτανεύουσα* abgefafst sei wegen des Schreibers und Epistates[2]).

*) Ich dachte hierbei an jährliche *συνηγόρους χειροτονητούς*: indessen sehe ich aus p. 210 ff., dafs Sie für einzelne Fälle ernannte *συνηγόρους* unter den *χειροτονητοῖς* verstehen, und dies ist offenbar von Ihnen bewiesen. Aber halten Sie es nicht für wahrscheinlicher, dafs die besoldeten die *κληρωτοὶ* sind? Freilich wer will am Ende hier etwas entscheiden? Denn dafs der Schol. Aristoph. die zehn *κληρωτοὺς* bei Aristot. mit den besoldeten zusammenstellt, will wenig sagen. Sie erhalten meine Gedanken, wie sie werden und vergehen; der Grund ist der, dafs ich alles gleich niederschreibe, wie es mir einfällt, und kein Concept von meinem Briefe zuerst mache, was ich zurückbehielte, um Ihnen das Mundum zu schicken!

---

[1]) Staatsh.[2] 1, 325 ([3] 1, 293) hat Böckh seine erste, von Schömann geteilte Meinung festgehalten und weiter begründet, gegen die Plutarchische Stelle Aristid. 7. Nach der neueren Untersuchung von M. Fränkel, Die attischen Geschworenengerichte (1877) S. 88 ff. ist anzunehmen, daß nur 6000 Abstimmende nötig waren. Vgl. Busolt, Griech. Geschichte 2[2], 440.

[2]) Randbem. von Sch.: „Freilich wäre der Schreiber, als nichts bestimmt beweisend, besser weggeblieben".

Unbedeutendheit: daher ich denn nicht finden kann, was Sie nach Ihrem letzten Briefe meinen, dafs mir bei genauerer Lesung die Mängel würden klar werden; sondern die einzige Empfindung, die ich dabei habe, ist die selbstsüchtige, dafs ich das Buch selbst möchte geschrieben haben, und da dies nun nicht der Fall ist, so freue ich mich, dafs es mir wenigstens von einer gewissen Seite ganz angehört, indem Sie es mir geschenkt und öffentlich geschenkt haben. Wie sehr mich Lib. II angezogen hat, kann ich Ihnen nicht sagen; bei Cap. 3 fällt mir aber eine unwissenschaftliche Bemerkung ein, welche ich nicht unterdrücken kann. Sie wissen ohne Zweifel, dafs die hiesige Akademie der Wissenschaften schon vor zwei Jahren den Gegenstand, welchen Sie von vorn herein behandeln, zu einer Preifsaufgabe gemacht hat, vorzüglich auf meinen Betrieb. Da gerade ietzo sich mehre mit dem Attischen Recht beschäftigen, erwartete ich, dafs die Frage nicht ohne Antwort bleiben würde. Dennoch ist dies der Fall gewesen, obgleich der Preifs von 100 Ducaten doch nicht ganz unbedeutend und die Aufgabe von Wichtigkeit ist. Wir haben nun dieselbe Aufgabe für 1821 gestellt, und es sollte mir unangenehm sein, wenn Sie, der Sie dieselbe ohne Zweifel befriedigend lösen würden, wofür ich selbst Bürgschaft leisten wollte, diese Sache sich aus den Händen gehen liefsen. Ich rede nicht von Geld und Ehre; aber es könnte Ihnen doch auch in anderer Hinsicht Vortheil gewähren. Ich beschwöre Sie, geben Sie meinen Bitten nach[1]).

S. 176 Note 12 ist mir dunkel, wie Sie das dort gesagte verstanden wissen wollen. Wenn ich die Worte recht verstehe, so scheinen Sie darin zu zweifeln, ob gegen das Fallenlassen ieder öffentlichen Klage, oder blofs der φάσις, die ἔνδειξις stattfand. Darüber kann aber trotz der andern Stelle gegen Theocrin. p. 1325 doch gewifs kein Zweifel stattfinden[2]). Auch scheint es mir nicht, dafs p. 1323 der von Ihnen gegebenen Erklärung bedarf; wenigstens habe ich die Vorstellung, die sich wol wird erweisen lassen, dafs, wer die Klage verlassen hatte, ipso facto aerarius und ἄτιμος war; so dafs die ἔνδειξις gegen den, welcher die öffentliche Klage hatte fallen lassen, immer möchte darauf gegangen sein, dals er ἄτιμος und aerarius sei[3]). Ich sehe aus meiner Staatsh. I p. 417[4]), dafs diese Ansicht aus der Rede gegen Theokrines selbst hervorgehe. S. 178 Note kann ich Ihnen in der Auslegung des συκοφαντοῦντας nicht zustimmen[5]).

Durch Ihre meisterhafte Untersuchung über die Eisangelie und besonders darüber, dafs sie nicht auf lauter ἄγραφα ἀδικήματα bezüglich gewesen sei, ist mir eine Schwierigkeit gelöst, die mich öfter gedrückt hat. Dafs die γραφή nicht immer ἀγὼν τιμητὸς war, hatte ich auch schon gemerkt, obgleich ich mich Staatsh. I p. 398[6]) nicht darüber erklärt habe. Auch Meier De bonis damnatorum, welches Buch Sie nicht zu kennen scheinen[7]), hat dasselbe ausgeführt, und wenn ich mich recht erinnere, auch über die Eisangelie schon bemerkt, dafs sie bei Gegenständen vorkomme, wo Gesetze vorhanden seien, und sich gegen Heraldus in dieser Hinsicht*)

*) Nehmlich gegen dessen Ansicht über die ἄγραφα ἀδικήματα.

[1]) Das durch diese Preisfrage veranlaßte Buch von Meier und Schömann, Der attische Proceß, erschien 1824.

[2]) Vgl. Staatsh.[3] I, 448 ff. 458. Randbemerkung von Schömann: „Ja ja, es fragt sich, ob das Fallenlassen jeder öffentlichen Klage ἀτιμία nach sich zog".

[3]) Desgl.: „Ich meine weiter nichts, als dafs man sich hüten solle, eine ἀτιμία schon vor der ἔνδειξις anzunehmen. Das Verbrechen war mit Strafe belegt, aber die Strafe trat nicht eher ein, als bis ein Ausspruch erfolgt war; jure war er ἄτιμος, aber noch nicht facto. Der Redner will blofs durch den Beweis des de jure das facto herbeiführen, indem er darthut, dafs der Beklagte jenes Verbrechen wirklich begangen habe".

[4]) Dritte Ausgabe I, 458. [5]) Randbem. von Sch.: „Warum nicht?"

[6]) Dritte Ausgabe I, 441. [7]) Es war soeben im Jahre 1819 erschienen

erklärt; doch befriedigte mich seine Darstellung nicht. Mich haben Sie manchmahl unwiderlegt durchgelassen, iedoch verbessere ich mich dann selbst, wie z. B. dafs ich Staatsh. I p. 413[1]) die Klage gegen Timotheos für eine γραφὴ προδοσίας erklärt habe, da es nach Ihnen S. 194 gewifs eine εἰςαγγελία προδ. ist, was freilich für meinen Zweck am Ende gleichgültig ist und eigentlich also nichts bedeuten will. S. 200 bemerke ich noch, dafs das schriftliche Eingeben der Eisangelie auch aus Lykurg adv. Leocr. p. 231 erhellt. Zu S. 205: Halten Sie nicht des Pollux Angabe, die Eisangelie sei von den Thesmotheten vor das Volk gebracht worden, für irrig? Ich glaube das gewifs; ich halte dafür, dafs er irgend eine Stelle mifsverstehend dies geschlossen hat und die Thesmotheten bei der Eisangelie, wenn sie von Rath oder Volk an einen Gerichtshof kam, dann die Einleitung hatten, wie Sie auch annehmen als Regel[2]).

S. 235 ist wol die Bestimmung der Pandien auf den 15. Elaphebolion nach Corsini zu genau. Denn soviel ich mich erinnern kann, erhellt aus den Schriftstellern nichts Genaues über die Tage der grofsen Dionysien und Pandien, sondern nur etwas Ungefähres[3]). S. 238 übersetzen Sie die Worte des Gesetzes über die Probole ὅσαι ἂν μὴ ἐκτετισμέναι ὦσιν „nisi si interim reus actori satisfecerit". Sollte es dies wol heifsen können? Die Worte sind mir deshalb nicht unwichtig, weil, wenn Ihre Erklärung, deren Richtigkeit mir nicht einleuchtet[4]), nicht möglich ist, alsdann angenommen werden mufs, die Probole sei beim Senat eingegeben worden, und der Senat habe, wie bei der ihm eingegebenen Eisangelie, iedoch mit Zustimmung des Klägers, innerhalb des ihm zustehenden Strafmafses erkennen können. So habe ich bisher diese Stelle gefafst; können Sie das widerlegen, so bitte ich darum. Eines sehe ich ein, was gegen mich spricht, nehmlich die Kürze der Zeit, in welcher die Sache soll vor das Volk gebracht werden, welche ein Urtheil des Senates ausschliefsen könnte, doch überzeugt mich dies Argument nicht*). In der ganzen durchgreifenden Untersuchung vermisse ich nichts, als S. 248 bei dem ἀγὼν τιμητὸς die Art der τίμησις. Meines Erachtens läfst sich aus der Midiana ziemlich klarmachen, dafs keine τίμησις von Seiten des Klägers stattfand[5]); dafs es ebenso bei der Eisangelie war, bin ich lebhafter als Sie S. 201, Note 96 überzeugt.

Dafs ich nach S. 258 das Triobolon als Sold der Nomotheten ansehe, ist zwar nicht wahr, doch lasse ich mir es gefallen, dafs Sie Ihre Vermuthung mir beilegen[6]). S. 278 Note geben Sie eine neue Erklärung des dort vorkommenden sogenannten Psephisma bei Dem. de cor. p. 261[7]). Sei es nun die Macht der Gewohnheit und alter Ansichten, oder etwas besseres, so kann ich mich, obgleich alles bei Ihnen gut gestellt ist, nicht überzeugen, dafs das Datum sich auf das Psephisma im Ganzen, d. i. auf die Zeit beziehe, in welcher das letzte darin erwähnte geschehen ist. Das ganze Psephisma ist doch nichts als ein Protokoll; es mangelt darin alle Periode, und mir scheint, es sind die einzelnen Sätzchen allmählig zugesetzt, wonach ich denn das Datum auf den ersten Act, bis zu ὁ δῆμος, beziehen möchte. Freilich wäre dann das Gesetz nicht tempore legitimo bei den

*) Ich bitte sehr ernstlich, dafs Sie mir darüber Ihre Meinung schreiben.

[1]) Dritte Ausgabe S. 454 Anm.

[2]) Vgl. Böckh, Von den Zeitverhältnissen in Demosthenes' Rede gegen Meidias (1818), Kl. Schriften 5, 163. Meier u. Schömann, Attischer Proceß, herausg. von Lipsius, S. 77. 140. 324.

[3]) Böckh ebd. S. 159. Randbem. von Schömann: „Darüber fehlt es mir an Mitteln".

[4]) Desgl.: „Ist mit Fleifs unbestimmt gelassen, doch stimmt es mit Spalding. ἐκτίνειν kann doch auch wohl von Privatsatisfaction gelten".

[5]) Böckh a. a. O. 162; zustimmend Lipsius S. 341.

[6]) Vgl. Staatsh.[3] 1, 304. [7]) Unechte Urkunde; vgl. Staatsh.[3] 1, 665 ff.

Nomotheten und vorher bei der ἐκκλησία κυρία angebracht; aber ich sehe nicht, warum Demosthenes dies Gesetz nicht, wie öfter geschah, in der Volksversammlung sollte gegeben haben, zumahl da es auf dringende Zeitbedürfnisse bezüglich war.

S. 293 Note 23 sind die ἄρχοντες doch wahrscheinlicher die ἐπίσκοποι oder φύλακες, die Thrasybul bei sich hatte und in die Städte einsetzte[1]; wenigstens möchte der Ausdruck μετ' ἐκείνου gegen diese sehr natürliche Ansicht nichts beweisen. Sie werden lachen, wenn ich auch ietzo noch läugne, dafs die **Theorika** κατὰ δήμους vertheilt wurden, und wie Staatsh. I p. 237 immer noch behaupte, sie seien κατὰ φυλὰς vertheilt worden. Ich habe dies aber in dem zweiten Programm von der Ephebie gerechtfertigt[2]). S. 331, wo Sie von den **Epheben** handeln, sehe ich nicht ein, woher Sie das alternis annis gezogen haben, und wie sich denken läfst, dafs diese Feierlichkeit nur Jahr um Jahr geschehen sei. Ich sehe ietzo wol, dafs Sie die Worte τὸν δεύτερον ἐνιαυτὸν bei Harpocration (ex Aristot.[3])) so auslegen, aber wiewohl sie allerdings schwer verständlich sind, können sie doch den Sinn nicht haben, welchen Sie ihnen beilegen. In der Abh. von der Ephebie habe ich eine Erklärung derselben versucht, die auf einer weitläuftigern Combination beruht[4]); schwierig bleibt aber die ganze Sache immer.

Das erste Capitel des dritten Buches bin ich überzeugt vorurtheilsfrei gelesen zu haben, obgleich der Verfasser der Aeginetica, der ietzt als Professor nach Göttingen gehende **Müller**, der in einem Briefe an mich Ihr Werk sehr lobt, mich sozusagen gewarnt hat, dafs ich mich durch Sie ja nicht möchte von meiner Ansicht abbringen lassen[5]). Ihre Darstellung der **Theile Attikas** ist ein schöner Eingang, aber Ihre Reduction der zwei alten vierstämmigen Eintheilungen darauf will doch nicht quadriren, und wiewohl Sie dies selbst einsehen, so kommt doch bei dieser Untersuchung nicht mehr heraus, als dafs es eben mit diesen Eintheilungen nichts bedeuten wolle. Sie werden sagen, es solle auch nichts weiter herauskommen; aber ich hatte von vorn herein nach dem geographischen Überblick mehr erwartet. Bei der Darstellung der **vier Jonischen Stämme** kommen mir aber von allen Seiten soviele Zweifel ein, dafs ich Ihnen nicht beistimmen kann. Erstlich beruht Ihre ganze Vorstellung darauf, dafs die Hellenen oder Jonier **friedlich** in Attika aufgenommen seien und sich nicht die alte Bevölkerung unterworfen hätten, daher auch die Teleonten oder Geleonten nicht könnten unterworfene Ackerbauer sein; die Hopleten aber seien die Jonier oder Hellenen. Hier kommt es nun allerdings zuerst darauf an, wie man von den Joniern denkt, und wir gehen hier so weit auseinander, dafs keine Annäherung stattfindet. Erstlich gebe ich den Gegensatz der Hellenen und Pelasger nicht so zu wie er bei Ihnen stillschweigend vorausgesetzt wird; zweitens glaube ich viel eher der Aufstellung des Herodot, dafs die Jonier **Pelasger** sind. Drittens ist nicht von Ihnen berücksichtigt, dafs ja das von mir angenommene Verhältnifs der Unterwürfigkeit der Teleonten[6]) ein noch früheres und ursprünglicheres sein

---

[1]) Es handelt sich um die Stelle Lys. gegen Ergokles 5.

[2]) Kl. Schriften 4, 154 f., doch nur auf Grund eines in die Rede vom Kranze (118, p. 266) eingelegten Aktenstückes. In der zweiten Ausgabe der Staatshaushaltung 1, 309 (dritte Ausgabe 1, 279) heißt es: „Nach Stämmen und Demen und Männern wurde es also vertheilt".

[3]) Die Stelle liegt jetzt bei Aristoteles selbst vor, Ἀθ. πολ. 42, wo es heifst: τὸν δ' ὕστερον [ἐνιαυτόν]. [5]) Kl. Schriften 4, 152.

[4]) Briefwechsel zwischen Böckh und K. O. Müller S. 46: „Schömanns Buch De comitiis ist gewifs mit Fleifs, Urtheil und Geschmack gearbeitet; aber seine Meinung über Geleonten und ein Gleichgewicht der Priester- und Kriegerkaste hat Sie doch in der Ihrigen nicht schwankend gemacht?"

[6]) S. die Abhandlung de tribubus Jonicis, Kl. Schriften 4, 54. Böckh erklärt die Hopleten als herrschenden Adel, dem die drei andern Stämme,

könnte; es kommt nur darauf an, ob sich dies in Hellas in gröfserer Ausdehnung nachweisen lasse oder nicht, worüber freilich noch tiefere Untersuchungen erforderlich sind. Viertens, wer sind denn Ihre sogenannten Joner oder Hellenen? Die Einwohner der Tetrapolis (p. 358); die Tetrapolis ist aber eine der alten Zwölfstädte. Hier geht der Mythus, auf welchen Sie sich gründen, ganz ab von Ihrer Vorstellung und leitet, statt auf die Stämme, auf die Städte. Hier bleibt nun nur zweierlei übrig: entweder Sie müssen annehmen, die Tetrapolis sei eine Phratrie der Hopleten gewesen, indem die 12 Städte die 12 Phratrien gewesen seien[1]), wie sich seit Ignarra[2]) Einige vorstellen, welches aber Ihrer Ansicht nicht anpafst, oder die Hopleten hätten sich aus einer Zwölfstadt in einen Stamm ausgedehnt seit der Auflösung der Städte durch Theseus; aber S. 360 setzen Sie die Stämme als vortheseisch. Viel natürlicher scheint mir die Ansicht, dafs iede Zwölfstadt aus denselben 4 Stämmen bestanden habe, deren ieder in derselben getrennt wohnte, und die getrennte Wohnung erzeugte in der Zwölfstadt Tetrapolis selbst die vier Gemeinden. Ebenso wohnten später noch, wie die gleichnahmigen Demen noch bezeugen, die *γένη* getrennt, bis sich alles verwischte. Doch ich will mich nicht zu weit darin verlieren, meine Ansicht darzulegen, welches ich später einmal öffentlich thun will[3]).

Ich gehe wieder zurück, um einiges Einzelne zu bemerken. S. 353 Note 23 verfahren Sie doch etwas sophistisch, obgleich sonst Ihr Beweisgang so grade und schön ist, wenn Sie gegen die Ansicht von den *ἐκτημορίοις* aus dem von Ihnen aufgestellten Gesichtspunkte von der Hellenen Ankunft in Attika sprechen und fragen, wie das zu den Tribus gehöre? Letzteres gehört natürlich nur durch Combination hierher; setzt man aber die Teleonten einmahl als Ackerbauer, so finde ich die Combination nicht übel, dafs die *ἐκτημόριοι* und Theten alte Teleonten waren[4]). In Rücksicht des Nahmens der Teleonten kann ich meine Ansicht nicht verändern; neue Gründe aber weifs ich Ihnen nicht zu entgegnen. Nur soviel bemerke ich noch, dafs Strabo die Stämme und *βίους* trennt[5]), und wenn er dies auch nicht thäte, möchte ich ihn doch nicht als Zeugen anzuführen wagen, da er, selbst aus einer Priesterfamilie, hier mir nicht unverdächtig und vollwichtig ist; welchen Grund ich deshalb hinzusetze, weil ich sehe, dafs Sie S. 355 Note 28 die Stelle des Strabo so verstehen, dafs der erste Grund gegen Sie nicht gebraucht werden kann. Dafs *Γελέοντες* ein schlecht formirtes Wort ist (S. 354), gebe ich zu; aber sollen die Kyzikener bessere Etymologen gewesen sein als Plutarch nach Ihnen selbst? (S. 356). Dafs man aber die Ackerbauer Ziegenhirten genannt habe, werden Sie schwer einen überzeugen, da die Ziegenzucht doch gar nichts mit dem Ackerbau zu thun hat. Von dem *γελεῖν* will ich nicht mehr reden[6]), als dafs ich immer noch überzeugt bin, dafs sich dieses Wort nicht gut palst zu Stämmen, die alle auf bestimmte Gewerbe weisen. Von ursprünglicher Priesterherrschaft in Hellas kann ich mich nicht überzeugen. Ich bitte Sie, nun noch einmahl zu lesen, was ich von den Teleonten, Butas, Eribotes etc. gesagt habe[7]), und mir dann freimüthig Ihre Meinung zu sagen.

Handwerker, Ackerbauer, Hirten, unterworfen waren, nach Plut. Solon 23. Vgl. Staatshaush.³ 1, 578.

[1]) Randbemerkung von Schömann: „Das war auch eine Zeit lang meine Meinung“. [2]) Verfasser einer Schrift De phratriis.

[3]) C. Inscr. Gr. II S. 929 ff.

[4]) Böckhs Meinung in der 1812 herausgegebenen Schrift De tribubus nicis, mit Bezug auf Plut. Solon 13.

[5]) Strab. 8, 383: *Ἴων … πρῶτον μὲν εἰς φυλὰς διεῖλε τὸ πλῆθος, εἶτα εἰς τέτταρας βίους*: Ackerbauer, Handwerker, Priester, Krieger.

[6]) Hemsterhuis, gegen welchen Böckh sich erklärte S. 57, leitete den Namen Geleonten ab von *γελεῖν*, das nach Hesychios *λάμπειν* bedeutet; diese Ableitung hat Bergk Jahrb. f. Phil. 65, 401 wieder aufgenommen.

[7]) In der Schrift De tribubus Jonicis S. 55 f.

S. 360 bin ich überrascht worden dadurch, dafs Sie die Theseische Stammeintheilung der Eupatriden, Geomoren und Demiurgen (denn als Stammeintheilung sah ich sie sonst an) plötzlich als Basis der Phratrien hervortreten lassen. Diese Sache ist von Wichtigkeit, denn wenn dieses wahr ist, ist theils anderes zu folgern, theils kann man freilich dann die ἐκτημορίους nicht mehr als Teleonten in Solons Zeit ansehen. Allein ich habe die Sache hin und her überlegt und kann mich von der Wahrheit Ihrer Darstellung durchaus nicht überzeugen. Die Phratrien sind 12 ursprünglich, wahrscheinlich nachher noch mehre*); aber die alten 12 blieben gewifs, wie die 360 Geschlechter, wenn auch neue sollten entstanden sein. Wären aber die drei obgenannten Nahmen die Phratrien in iedem Stamm, so wäre nach Aufhebung der 4 alten Stämme gar kein specieller und unterscheidender Nahme der Phratrien dagewesen. Ferner wird nirgends das gesagt, was Sie wollen; nur beim Pollux steht: τρία δὲ ἦν τὰ ἔθνη πάλαι. Wäre hier ἔθνος statt φρατρία, so hätte er sagen müssen δώδεκα; aber ἔθνη ist meines Erachtens hier ganz allgemein, und die Stelle über dieselben ist am unrechten Orte von Pollux oder den Schreibern angebracht. Es ist freilich merkwürdig, dafs meines Wissens kein Nahme einer φρατρία vorkommt, aber dies kann mich doch nicht bestimmen, Ihnen beizutreten. Übrigens halte ich die ganze Eintheilung in Eupatriden, Geomoren und Demiurgen für eine Erdichtung[1]) und halte mich blofs an die 4 Jonischen Stämme als Thatsache.

Ob Sie die Landwirthschaft besser verstehen als ich, weifs ich nicht; ich verstehe [wenig davon][2]). Ich widerspreche Ihnen daher nur ver[suchsweise][2]) und versuche zu behaupten, dafs die ἐκτημόροι doch nur ein Sechstel des Ertrages abgaben und mit fünf Sechstel Abgabe gar nicht hätten ex[istiren][2]) können. Denn da wol in dem mittelmäfsigen Boden in den älteren Zeiten das G[etrei]de[2]) kaum mehr als 6 Körner tragen konnte[3]), brauchte der ἐκτημόριος schon $^1/_6$ zur Aussaat, $^1/_6$ kam an den Grundherrn, nun hatte er noch $^2/_3$. Dafür mufs er alles unterhalten und die Arbeit thun, und sie hatten als arme Leute doch gewifs nur kleine Grundstücke. Ist das nicht des Druckes genug? Wovon soll er das Vieh und Weib und Kind nähren? So kommt es mir wahrscheinlich vor; irre ich (ich gestehe ja nichts davon zu verstehen), so belehren Sie mich, ob ein Bauer im Stande sei, vom sechsten Theil des Ertrages eines kleinen und nicht sehr guten Grundstückes zu leben, wenn auch nur sehr schlecht[4]). Die Stelle des Hesych. in ἐκτήμοροι ist doch auch unklar, und selbst bei Eustath. könnte vielleicht ἐδίδοτο τοῖς ἐκτ. heifsen: dabatur ab hectemoriis, wie γέγραπταί μοι. Doch glaube ich das nicht, wenn ichs ernstlich betrachte, da bei διδόναι dieser Sprachgebrauch wol schwerlich gilt. Das war nur wieder ein Einfall, den die Feder schrieb, ehe der Kopf ihn dachte; ἡ γλῶσσ' ὀμώμοχ', ἡ δὲ φρὴν ἀνώμοτος.

Zu S. 365: Ohne Ausnahme ist es doch nicht wahr, dafs keine Fremden in die Phratrien kamen[5]); s. Isokr. συμμαχ. 29, Lys. c. Nicom. S. 836 f. Dafs alle Angelegenheiten der Demen in Athen seien verhandelt worden (S. 366), möchte ich nicht so bestimmt behaupten. In einer Inschrift bei

*) Kleisthenes machte neue Phratrien nach Aristoteles.

[1]) C. Inscr. Gr. II S. 929: „cum aliis quae feruntur antiquioribus populi divisionibus, quas omnes, ne Theseia quidem in Eupatridas ac Geomoros et Demiurgos excepta, fabulosas esse vel inde patet, quod Jonica, de qua dicimus, ex summa antiquitate derivata manifesto est eademque in historicam aetatem propagata“.

[2]) Abgerissene Stellen im Original. [3]) Vgl. Staatsh.[3] 1, 101.

[4]) Später hat Böckh Schömanns Ansicht, daß die Abgabe $^5/_6$ betrug, angenommen; Staatsh.[3] 1, 578.

[5]) Randbemerkung von Schömann: „Doch nur per nefas kamen sie hinein“.

Chandler[1]) findet sich eine ἀγορὰ des Demos Πειραιεύς, und so scheinen die verschiedenen Demen ἀγορὰς gehabt zu haben als Versammlungsorte, aber ob alle in Athen, weifs ich nicht. Auch hierüber hat Meier De bonis damnatorum etwas. Die S. 373 gemachte Verbesserung in einer der Inschriften, die ich herausgegeben habe, hätte ich billig selbst machen sollen, doch hat sie Ihnen derselbe Meier vorweggenommen. Über die διαψηφίσεις hat derselbe sehr ausführlich gehandelt, was ich nur deswegen hinzusetze, weil dabei zugleich eine meines Erachtens sehr gute Untersuchung über das Attische Bürgerrecht ist, auf welche ich Sie aufmerksam machen möchte.

Kurz ist dieser Brief gewifs nicht[2]), meist auch nicht gut; aber ich bitte vorlieb zu nehmen. Meine Einwendungen werden Ihnen schwach vorkommen; das hat nichts zu bedeuten Sie werden daraus nur sehen, wieviel ich von Ihnen gelernt habe; ich habe das meiste excerpirt und in meine Papiere eingetragen. Was ich aber einwende, das ist, wenn ich nicht zufällig in meinen Papieren ein Citat fand, aus dem Kopfe geschrieben. Und nun, da die Sache von selbst spricht, mache ich weiter keine Höflichkeitsbezeugungen, sondern breche kurz ab als

der Ihrige

Böckh.

Schömann an Böckh. Greifswald, 16. Januar 1820. Was denken Sie, verehrtester Herr Professor, von meinem ungebührlich langen Stillschweigen? Darf ich noch hoffen, dafs Sie meine Entschuldigung anhören werden? Wohl hätte ich Ihren lieben Brief sogleich beantworten sollen, aber ein Todesfall in meiner Familie, der sich um die Zeit ereignete, überhäufte mich mit allerley Geschäften, so dafs ich zu nichts kommen konnte. Nachher wurde mir Hoffnung zu einer Reise nach Berlin gemacht, und ich meinte nun, da ich Sie selbst sehen würde, bedürfe es des Briefes nicht. Doch das hat sich zerschlagen, und statt meiner kommt nun, freilich etwas spät, dieser Brief.

Alle Bemerkungen über mein Buch, die Sie mir mitzutheilen die Güte gehabt haben, sind mir wichtig und haben mich, durch die Belehrungen und Zurechtweisungen, die sie enthalten, Ihnen aufs Neue verbunden. Bey manchen hab ich es lebhaft bedauert, dafs ich mich durch die Furcht Sie zu belästigen habe abhalten lassen, mir bey meiner Arbeit öfter, als es geschehen ist, Ihren Rath zu erbitten. So z. B. hat mir das Theater in der Munychia viel Bedenkens gemacht, und ich nehme jetzt meine Zweifel an der Identität desselben mit dem Piräischen gern zurück. Den Irrthum in Betreff des Wortes ἐξεκκλησιάζειν habe ich selbst schon früher eingesehn, belehrt durch Dorville zu Charis. 445. Was ich von der Athenischen Zeitrechnung gesagt habe, gründet sich, wie Sie bemerkt haben werden, auf Petavs Demonstrationen, denen auch Ideler in den Histor. Untersuchungen beypflichtet. Nun wufste ich zwar durch Sie, dafs dieser seine Ansicht geändert habe; da ich aber weder seine Gründe kannte, noch wufste, welche Vorstellung er vom Metonischen Cyklus und von seiner Anwendung für die bürgerliche Zeitrechnung habe, so mufste ich mich natürlich an Petav halten, dessen Gründe mir triftig erschienen und dessen Ansicht zu bestreiten ich keinen Grund hatte. Ich lese in einem litter. Blatte, dafs Idelers Abhandlung über den Metonischen Cyklus jetzt gedruckt ist, ja schon seit 1818[3]); aber ich habe sie bisher noch nicht zu Gesicht bekommen.

Über das Ekklesiastikon der Reichen läfst sich allerdings, was ich vermuthet habe, nicht mit Bestimmtheit beweisen, aber es scheint mir doch, als liefse sich aus der unächten Philippika IV p. 141 kein triftiges Argument dagegen hernehmen, und dafs z. B. auch Trierarchen, wenn sie wollten, den Sold erhalten konnten, kommt mir etwas unwahrscheinlich vor. Doch

---

[1]) C. I. Gr. I 102 = C. I. Att. II 573.

[2]) Im Original zwei Quartbogen, 7 Seiten eng beschrieben, die achte zur Adresse verwandt. [3]) In den Abhandlungen der Berliner Akademie.

freilich, wer darf es mit Zuversicht zu läugnen wagen? Ihre treffliche Abhandlung über die Epheben habe ich in diesen Tagen erhalten, und ich danke herzlich dafür. Darin sind wir mit einander einig, dafs die Ephebie mit dem 18. Jahre beginne. Sie aber erklären den Ausdruck *ἐπιδιετὲς ἡβᾶν* ebenfalls vom 18. Jahre, so dafs die *ἥβη* im 16. beginne; mir dagegen schien er vom 20. Jahre verstanden werden zu müssen. *Ἥβη* und *ἡβᾶν* sind freilich, wie alle dergleichen Ausdrücke, von höchst unbestimmter Bedeutung und werden auch von geringerem Alter gebraucht, aber nach genauerem Sprachgebrauch bedeuten sie, wie es mir scheint, nur das Jünglingsalter vom 18. Jahre an. Nicht nur sprechen dafür die Ausdrücke *οἱ δέκα ἀφ' ἥβης* etc., wobey doch ohne Zweifel vom 18. Jahre an gezählt wird, wie Sie auch selbst im zweiten Programm p. 7[1]) *τοὺς ἑξήκοντα ἀφ' ἥβης* erklären: duodeoctoginta annos nati; sondern Isaeus z. B. gebraucht *ἡβᾶν* für *ἔφηβον γίγνεσθαι* und mündig werden, De Cleonym. hered. p. 36, 17 Steph. Auch bei Xenoph. Mem. II, 1, 21 ist *ἥβη* offenbar das Alter der Mündigkeit, *ἐν ᾗ οἱ νέοι ἤδη αὐτοκράτορες γίγνονται*. Sie rechnen die *ἥβη* vom 15. oder 16. Jahre an (erstes Progr. p. 4) und lassen auch in diesem Alter eine *δοκιμασία* der Knaben anstellen, die ich bezweifeln möchte. Über die Fähigkeit, an den gymnastischen Übungen der puberes Theil nehmen zu können, entschied wohl ohne Zweifel der Pädotribe am einfachsten und besten. Dem Scholiasten des Aristophanes[2]) lege ich, da seine Aussage durch keinen der andern Grammatiker unterstützt wird, kein Gewicht bey, zumal da bey Aristophanes, wenn mich nicht alles trügt, von einer *δοκιμασία* der mündig zu erklärenden Epheben die Rede ist. Dafs nämlich der alte Philokleon das Vergnügen, dessen er sich rühmt, zu den Vorzügen des Richterstandes rechnet, ist klar; der Zusammenhang duldet durchaus keine andre Deutung. Also die Dikasten hatten diese *δοκιμασία*; dies war aber die der mündig zu erklärenden Epheben, welche auch Xenoph. de rep. Ath. 3, 4 unter mehren andern richterlichen Geschäften aufzählt. (Ich glaube übrigens, dafs nur die Waisen auf diese Weise geprüft wurden, und dafs die Prüfung nicht blofs auf Alter und körperliche Entwickelung, sondern auch auf Abkunft u. dgl. ging. Waren die Väter noch am Leben, so genügte wahrscheinlich ihre eidliche Versicherung.) Der Scholiast beruft sich freilich auf Aristoteles, aber wahrscheinlich nur aus dem Gedächtnifs; er hatte von der *δοκιμασία* der ins Lexiarchikon einzuschreibenden Epheben gehört, aber über das Ephebenalter wufste er nichts gewisses. Auch zeigt das folgende *ἴσως δ' ἂν* seine Ungewifsheit. — Die Abhängigkeit der Epheben stimmt freilich nicht recht mit dem Stimmrecht, das ich ihnen beigelegt habe, aber sie stimmt ebensowenig mit der Selbstständigkeit eines Familienvaters, und doch bezweifeln Sie selbst nicht, dafs die Epheben dies werden konnten. Aber sollte denn auch diese Abhängigkeit wirklich für alle jungen Männer bis zum 20. Jahre stattgefunden haben? Sollte es nicht erlaubt seyn einen Unterschied zu machen zwischen denen, die auch nach dem 18. Jahre noch vom Vater unterhalten wurden, untergeordnete Glieder des väterlichen Hauses blieben und nichts Eigenes besafsen, wie die Terenzischen Jüng-

---

[1]) Böckh, Kl. Schriften 4, 156 Anm.

[2]) Schol. Aristoph. Wespen V. 576, angeführt bei Böckh 4, 139: *Ἀριστοτέλης δέ φησιν ὅτι ψήφῳ οἱ ἐγγραφόμενοι δοκιμάζονται οἱ νεώτεροι, εἰ μὴ ἐτῶν ιε εἶεν*. Aber die bessere Lesart des cod. Venetus ist *ἐτῶν ιη* (vgl. Aristot. Staat d. Ath. 42); sie ist in der Ausgabe von Böckhs Kl. Schriften (1874) als Berichtigung hinzugefügt. Damit fällt Böckhs Ansicht von einer früheren *δοκιμασία*. Aber richtig ist seine Erklärung des *ἐπιδιετὲς ἡβᾶν*, denn die Fähigkeit das Vermögen zu verwalten begann im 18. Jahre mit der Einschreibung in das Bürgerbuch (Aeschin. 1, 103), und diese Fähigkeit wird in dem bei Demosth. 46, 20 p. 1135, Hyperid. fr. 223 M, Isae. 8, 31 angeführten Gesetze den *ἐπιδιετὲς ἡβήσαντες* zugeschrieben. Vgl. Schaefer, Demosth. u. s. Zeit 3, 2, 24 f. 36.

linge[1]), und denen, die selbstständig ihrem eigenen Hauswesen vorstanden? Und sollte dann vielleicht solche Selbstständigkeit erst das Stimmrecht erworben haben? Danach würde denn freilich meine Ansicht in den Comitiis einige Modifikation erleiden. Doch ich mufs Ihnen gestehen, dafs meine Gedanken noch nicht gereift sind, und dafs ich sie noch wiederholt prüfen und gehörig zu begründen suchen mufs. Der Recensent meines Buches in der Jenaer Allg. L. Z. setzt mir auch den unächten Alcibiades c. 2 und c. 19 entgegen, aus welchem doch, wenn man ihm auch noch soviel Auctorität einräumt, nicht folgen würde, dafs man nicht vor dem 20. Jahre die Volksversammlung besuchen, sondern nur dafs man nicht eher als Redner auftreten durfte, wogegen sich dann wieder Xen. Mem. III, 6, 1 anführen liefse. Beiläufig gesagt: können Sie nicht errathen, wer dieser Recensent seyn mag?

Ihre Gründe wider das Stimmrecht der Isoteleis erkenne ich als überwiegend an, und Ihre Ansicht über das Geschäft der Proedri non contribules in der Ekklesia ist so wahrscheinlich, dafs ich sie ohne Bedenken auch zu der meinigen mache. Für einige Nachlässigkeiten, die Sie rügen, mufs ich nur um Nachsicht bitten, die Sie mir nicht versagen werden, wenn Sie wissen, wie vielfach ich durch eine Last der unerfreulichsten und verschiedenartigsten Beschäftigungen zerstreut werde. S. 132, n. 19 hätte ich freilich die Berufung auf den Gau des Schreibers sparen sollen, und S. 134 n. 20 habe ich Gott weifs in welcher Gedankenlosigkeit geschrieben.

Schwierig ist die Frage über die zu Privilegien erforderliche Stimmenzahl allerdings. Wenn es aber, wie ich glaube, die Absicht des Gesetzgebers ist, die Privilegien zu erschweren, so ist es auch nicht unwahrscheinlich, dafs er 6000 genehmigende Stimmen verlangt habe, d. h. eine aufserordentliche Mehrzahl. Auch scheint mir die Stelle des Demosth. in Timocr. p. 714 f. keine andre Erklärung zuzulassen; hier kann doch *ψηφίζεσθαι τὴν ἄδειαν* nur heifsen: die *ἄδεια* bewilligen, und zu dieser Bewilligung werden 6000 Stimmen erfordert. Es folgen die Worte: *οἷς ἂν δόξῃ κρύβδην ψηφιζομένοις* „denen es beliebt", nämlich sie zu bewilligen, „die sich dafür erklären mit verborgener Abstimmung". Ich weifs diesen Worten keinen andern Sinn abzugewinnen. Ebenso ist es mit der andern Stelle p. 719, und darnach glaube ich auch die Stelle in Neaer. 1375 erklären zu müssen. Was soll an den beiden ersten Stellen[2]) der Zusatz *οἷς ἂν δόξῃ* anders sagen, als dafs die 6000 solche seyn sollen, die das Gesuch um die *ἄδεια* oder den Vorschlag eines Privilegiums genehmigen?

Die Anm. 12 zu p. 176 ist freilich etwas dunkel und vielleicht schief ausgedrückt. Erlauben Sie mir aber, die vollständige Entwickelung meiner Ansicht über die Rede gegen Theokrines einer andern Gelegenheit vorzubehalten, da sie für jetzt zu weitläuftig seyn würde. Auch ist mir selbst in diesem Augenblicke nicht alles deutlich genug gegenwärtig; ich werde aber bald im Verfolge der Arbeit, die ich unter den Händen habe, auf diese Untersuchung geführt werden. Sie errathen wohl, was für eine Arbeit dies sey, diejenige nämlich, zu der Sie mich ermuntert haben. Das Vertrauen, das Sie in mich setzen, hat mir Muth gemacht. Gebe Gott, dafs ich es nicht täusche, und dafs ich nur die nothwendige Mufse gewinnen möge, die dazu gehört, zur rechten Zeit fertig zu werden. Vorzüglich aber, verehrtester Freund, hoffe ich auf Ihren Rath bey schwierigen Punkten. Jetzt gleich fällt mir etwas bey, worüber ich Ihre Meinung wissen möchte. In der Midiana nämlich, wo Demosthenes seinen vor dem Straton geführten Procefs erzählt, S. 543, hält Heraldus p. 200 die *ἀτίμητος δέκα μνῶν δίκη* für eine *δίκη ἐξούλης*. Aber wie reimt sich das mit dem Folgenden: *ἀλλὰ καὶ δίκην ἐξούλης ὑπομένει φεύγειν*? Wenn der Procefs, in welchem

[1]) Terent. Andr. 1, 1, 224 ff., bei Böckh S. 145 citiert.

[2]) Nur an der ersten Stelle steht dieser Zusatz, und zwar in einem eingelegten Aktenstück; aber beinahe gleichlautend Andok. de myst. 87: *ἐὰν μὴ ἑξακισχιλίοις δόξῃ κρύβδην ψηφιζομένοις*.

Straton den Midias verurtheilt hatte, selbst eben die δίκη ἐξούλης war, wie kann dann der Redner sagen, Midias unterziehe sich jetzt der δίκη ἐξούλης, weil er die von Straton auferlegte καταδίκη nicht bezahlt habe? Denn daſs aus einer δίκη ἐξούλης wieder eine andre δίκη ἐξούλης entspringen könnte, wäre doch eine lächerliche Annahme. Ich glaube daher, daſs der Proceſs vor dem Straton die δίκη κακηγορίας sey, von welcher p. 540 die Rede ist, welche Stelle überdies, wie ich sehe, den deutlichsten Beweis enthält, daſs noch in keiner δίκη ἐξούλης ein Spruch gegen Midias erfolgt war. Die Sache scheint mir so evident, daſs ich mir Heraldus' abweichende Ansicht nur daraus erklären kann, daſs er geglaubt habe, eine δίκη κακηγορίας könne nicht auf 10 Minen, sondern nur auf 500 Drachmen gehn, wegen der Stelle des Isocr. in Lochit. z. Anf. Aber ich möchte eben aus der Midiana den Schluſs ziehen, daſs die von Isocr. angegebene Strafe zwar die gewöhnliche gewesen sey, daſs aber für Injurien unter gewissen erschwerenden Umständen das Gesetz die doppelte Strafe bestimmt habe[1]). Sehr erschwerende Umstände walteten offenbar bey dem Vergehen des Midias ob; er hatte den Demosthenes in seinem eignen Hause, in das er gewaltsam eingedrungen war, in Gegenwart seiner unverheiratheten Schwester geschmäht, und nicht bloſs ihn, sondern auch seine Mutter und alle andern Anwesenden. Für solche Injurien hatte das Gesetz wahrscheinlich eine schwerere Buſse bestimmt, welches um so wahrscheinlicher ist, wenn man sich der Strenge erinnert, mit welcher in andern Fällen Verletzungen der Sitte gegen unverheirathete Frauen geahndet wurden. Ohne Zweifel hat dieser Gegenstand Sie auch beschäftigt, und ich bin begierig zu hören, ob ich Ihrer Meinung begegnet bin.

In derselben Rede p. 517 übersetze ich die Worte ὅσαι ἂν μὴ ἐκτετισμέναι ὦσιν durch 'nisi si interim reus actori satisfecerit'. Ich sehe, daſs auch Spalding ähnlich übersetzt 'de quibus laeso non satisfactum sit ante contionem'. Und sollten die Worte das nicht bedeuten können? Wenn ich Sie recht verstehe, so verwerfen Sie meine Auslegung deswegen, weil Sie bey dem ἐκτίνειν an eine vom Senat durch richterlichen Spruch auferlegte Buſse an die Staatskasse denken. Aber eine richterliche Gewalt des Senats bey der Probole kann ich mir nicht denken. Überall, wo diese Klage erwähnt wird, wird nie der Senat, sondern immer nur das Volk als Richter genannt, z. B. Isocr. de permut. p. 802; Poll. 8, 46; Harpocr. in καταχειροτονία; Lex. rhet. p. 288. Ferner, da selbst die richterliche Gewalt des Volkes sich bey der Probole nur auf den Ausspruch „schuldig oder unschuldig" beschränkt, diese Erklärung aber kein Straferkenntniſs in sich schloſs, welches nur von der Heliäa erlassen werden konnte, sollte da der Senat eine gröſsere Gewalt als das Volk gehabt und eine Strafe haben zuerkennen können? Wenn ich den Proceſs über die Probole einen ἀγὼν τιμητὸς nannte, so dachte ich dabey an die Demosthenischen Stellen p. 521, 523, 547, 563, 564, 571, aus welchen mit Bestimmtheit hervorgeht, daſs die Richter die τίμησις hatten, worin eben nach Harpocr. das Wesen des ἀγὼν τιμητὸς besteht[2]). Ob auch der Kläger das Recht hatte, auf eine bestimmte Strafe anzutragen, erhellt aus den angeführten Stellen nicht deutlich, wiewohl es mir wahrscheinlich ist, daſs es nicht der Fall gewesen sey, wodurch indessen der ἀγὼν nicht aufhört τιμητὸς zu seyn[3]). — Über das sogenannte Psephisma bey Demosth. de cor. p. 261 haben Sie mich bedenklich gemacht; doch scheint mir meine Erklärung die natürlichere. Aber daſs bey Lysias in Ergocl. die ἄρχοντες eher für ἐπίσκοποι als für ταμίαι zu halten seyen, räume ich gerne ein. Über die Vertheilung der Theorikengelder nach Stämmen bin ich eigentlich nicht im Widerspruch mit Ihnen, wenn Sie zugeben, aus Demosth. in Leoch. p. 1091 sey zu schlieſsen: quum tribus theorica accipiebant, unius cujusque pagi cives separatim in sua tribu constitutos esse. Denn dann ist es ja wohl auch natürlich, daſs der Stamm-

[1]) Vgl. Attischer Proceß, herausg. v. Lipsius, S. 223. 629 f.
[2]) Attischer Proceß S. 208. [3]) Ebd. S. 229.

vorsteher, nachdem er das Geld für die Stammgenossen empfangen, es an die Demarchen vertheilt habe, um es den Gaugenossen auszuzahlen. Glauben Sie nicht auch, daſs bei Plaut. Aulul. 1, 2, 29 unter dem magister curiae der Demarch zu verstehen sey? Daſs die Römer durch curia das griechische δῆμος bezeichnen, scheint mir unzweifelhaft, wiewohl die Griechen das römische curia durch φρατρία zu übersetzen pflegen.

Ich breche hier ab, damit ich nicht noch länger mit der Absendung des Briefes säumen dürfe, und verschiebe, was ich über das erste Capitel des dritten Buches zu sagen hätte, bis ich Platners Beiträge zur Kenntniſs des attischen Rechts werde gelesen haben, in welchen, wie ich sehe, dieser Gegenstand ausführlich behandelt ist. Übrigens hat mir dies Capitel die meiste Sorge gemacht. Ich habe es mehrmals umgearbeitet, ohne es mir zu Dank zu machen, und endlich nur die Arbeit aufgegeben, als die Zeit mich drängte. Deswegen sind auch die beiden anderen Capitel so kurz gerathen, weil ich mich nicht mehr auf eine genauere Behandlung des Gegenstandes einlassen konnte. Meier hat über die διαψηφίσεις viel erschöpfender gehandelt. Überhaupt scheinen mir seine genauen und gründlichen Untersuchungen höchst schätzbar, und ich freue mich, in einigen Stücken mit ihm zusammengetroffen zu seyn. Über manche Punkte glaube ich freilich anderer Meinung seyn zu müssen; so scheint mir namentlich der Abschnitt über die δημόσια ἀδικήματα[1]) durchaus verfehlt zu seyn, und ich wundere mich, daſs der Verfasser die von Mehren geäuſserten Zweifel an der Richtigkeit der Überschrift der Rede des Lysias περὶ δημοσίων ἀδικημάτων gar nicht in Erwägung gezogen hat. Scheinen Ihnen Meiers Zweifel gegen die Rede des Andocides gegen Alcibiades[2]) gehörig motiviert zu sein? Ich bin dadurch nicht irre gemacht worden.

Dem Studenten Sch., den Sie zu einer vorläufigen Prüfung an mich verwiesen haben, hat Ahlwardt[3]) ein so gutes Zeugniſs gegeben, daſs ich glaubte, es bedürfe von meiner Seite nichts mehr, als Ihnen dies zu melden, zumal da über seine Aufnahme in das Seminarium[4]) doch nur in Berlin entschieden werden kann. Ahlwardt nannte ihn seinen vorzüglichsten Schüler, dessen Talente und Lernbegierde zu den besten Erwartungen berechtigten. Auch habe ich von andern Seiten nur Gutes über ihn gehört und weiſs überdies, daſs er sich in einer sehr gepreſsten Lage befindet, so daſs er auch in dieser Hinsicht Unterstützung verdient.

Ich schlieſse mit der herzlichen Bitte, auf mein langes Stillschweigen nicht zu zürnen und mir durch eine baldige Antwort[5]) die Gewiſsheit Ihrer Verzeihung zu geben. Von ganzem Herzen

Ihr ergebenster

G. Schömann.

Greifswald, 8. April 1820. Ihren Philolaus, Verehrtester Herr Professor, habe ich vor einiger Zeit erhalten. Ich danke Ihnen herzlich für dies schöne Geschenk; leider habe ich mich seiner noch nicht in Muſse erfreuen können. Auch gehört dazu eine genauere Bekanntschaft mit der alten Philosophie und besonders mit der Harmonik, als ich mir bisher habe erwerben können. Ich glaube aber, daſs es wenige Philologen giebt, die Ihnen

---

[1]) Verbessert ebd. S. 426 f.

[2]) Vgl. Meiers spätere Abhandlungen De Andocidis, quae vulgo fertur, contra Alcibiadem oratione, Halle 1836—43 (Opusc. 1, 74 ff. 2, 1 ff.). Böckh Staatsh. 1, 431 (dritte Ausgabe 472) hatte die Rede als „zweifelhaft" bezeichnet.

[3]) Damals Professor der klassischen Philologie an der Universität Greifswald. Schömann, damals Conrector am Gymnasium, habilitierte sich im Herbst 1820 als Privatdocent und wurde 1823 a. o., 1827 ord. Professor.

[4]) Das von Böckh geleitete Seminar für gelehrte Schulen.

[5]) Liegt nicht vor. In dem folgenden Briefe bezeichnet Schömann den vorher mitgeteilten Brief Böckhs als den vorletzten.

in solchen Untersuchungen zu folgen im Stande sind. Ich versuchte vor einigen Jahren einmal einen der alten Musiker zu lesen, aber ich mufste mir schon bei den ersten Seiten zurufen: procul este profani! Indessen gebe ich für die Zukunft die Hoffnung nicht auf, auch in diese Mysterien eingeweiht und wenn auch nicht der Epopten, so doch der Mysten einer zu werden. Dann werden mir Ihr Philolaus und Ihr Pindar zu Führern dienen.

Dafs die Schwierigkeit der zehn Minen bei Demosth. in der Midiana schon von Hudtwalker gehoben sey, bemerkte ich bald nach Absendung meines Briefes und bereute es deswegen, Ihnen darüber geschrieben zu haben. Auch davon bin ich überzeugt worden, dafs ich mit Unrecht unter dem ἐπιδιετὲς ἡβᾶν das 20. Jahr verstehen zu müssen geglaubt habe. Aber Sie werden meinen Irrthum verzeihlich finden, wenn Sie sich erinnern, dafs nur das Streben, dem Pollux und Harpocr. nicht den Vorwurf des Irrthums zu machen, mich dazu verleitet hat. Mein Referent in der Jenaer L. Z. mifsbilligt es sogar, dafs ich jenen Grammatikern nicht unbedingt Recht gegeben habe.

Platners treffliches Buch, das ich diesen Winter sorgfältig studiert habe, ist ein äufserst dankenswerther Beitrag zur Athenischen Staats- und Rechtskunde. Ermuntern Sie ihn doch ja, eifrig in seiner Arbeit fortzufahren und uns bald die versprochene vollständige Darstellung zu geben[1]). Freilich ist das eine Arbeit von grofsem Umfange und grofsen Schwierigkeiten; aber Herr Platner ist ihr ohne Zweifel vollständig gewachsen. Er wird leisten können, was Petit[2]) nicht leisten konnte. Grüfsen Sie, wenn Sie ihm schreiben, herzlich von mir und versichern Sie ihn meiner aufrichtigen Hochachtung. Ich freue mich, dafs über viele Dinge meine Ansicht der seinigen begegnet ist. Andere sind freilich von der Art, dafs vollkommene Übereinstimmung in den Resultaten auch bey der gröfsten Treue und Unbefangenheit der Untersuchung kaum zu erwarten ist, weil es dabey auf Combination, oft selbst Divination ankommt, wozu nicht alle Köpfe gleich organisirt sind. Ich möchte Ihnen über manche Punkte meine Gedanken zur Prüfung vorlegen, wenn ich nicht fürchtete, jetzt damit zu ungelegener Zeit zu kommen. Nur über Eins erlauben Sie mir, Ihre Ansicht zu erbitten. Platner meint, durch Clisthenes sei die Abtheilung der Phratrien geändert, so dafs diese seit der Zeit in keiner Verbindung mit den Geschlechtern gestanden hätten. Auch Sie sagen in Ihrem vorletzten Briefe, dafs, nach Aristoteles, Clisthenes neue Phratrien gemacht habe. Wahrscheinlich meinen Sie dieselbe Stelle des Ar., welche Platner S. 70 anführt[3]), die ich zwar früher ebenfalls kannte, aus der ich aber diesen Schlufs nicht zu ziehen wagte, weil sich ja doch fragen läfst, wieviel darinnen von Athen und wieviel von Cyrene gelte. Da glaubte ich denn antworten zu dürfen, die gemeinschaftliche Änderung von Phylen und Phratrien gelte nur von Cyrene, von Athen aber nur die der Phylen. Alles kommt darauf an, ob Phratrien und Geschlechter fortwährend zusammenhingen oder nicht. Ist das erste der Fall, so folgt, dafs die Phylenabtheilung des Clisthenes sich nicht auf die Phratrien erstreckte[4]), weil erweislich die Geschlechter zur Zeit unserer Redner in keinem Zusammenhang mit den Phylen standen, nach der bekannten Stelle der R. g. Neära, die schon Niebuhr dafür anführt. Dies glaubte ich aber bejahen zu müssen, theils wegen der Stelle des Isaeus de Apollod. her. p. 169. 170, wo die Phratoren und Genneten immer in Verbindung erscheinen, welches freilich Platner S. 78 für zufällig erklärt, theils wegen

[1]) Diese erschien 1824—25 unter dem Titel: Der Proceß und die Klagen bei den Attikern, 2 Bände. Schömann hat sie in den Berliner Jahrbüchern für wissenschaftliche Kritik 1827 und 1828 ausführlich besprochen.

[2]) Samuel Petitus, Leges atticae, 1635.

[3]) Arist. Polit. 6, 4 S. 1319b.

[4]) Vgl. Schömanns Griech. Altertümer (1855) I 365: „Kleisthenes ließ die Phratrien, wie sie waren, unangetastet bestehen. Daß er für die vielen von ihm aufgenommenen Neubürger auch neue Phratrien gebildet habe, ist entschieden falsch". Dieses Urteil wird bestätigt durch Arist. Staat d. Ath. 21.

Aeschin. π. παραπρ. S. 313, welche Stelle Platner nicht berücksichtigt hat. Dort sagt Aeschines: εἰμὶ δ' ἐκ φρατρίας τὸ γένος, ἣ τῶν αὐτῶν βωμῶν Ἐτεοβουτάδαις μετέχει. Nehmen Sie hier γένος in der strengen Bedeutung für Geschlecht im bürgerlichen Sinne, so ist die angegebene Verbindung auch hier ganz klar. Aber auch, wenn wir es im weitern Sinne nehmen, so sind ja doch die Eteobutaden ein γένος, und dies γένος mufs doch in einer Phratrie enthalten gewesen seyn, wenn es gemeinschaftliche Sacra mit ihr hatte. Dies müfste nun auch für Zufall erklärt werden, wozu ich mich denn doch nicht gern entschlösse. Den Stellen der Grammatiker, welche die Phratrien als Unterabtheilungen der zehn Phylen darzustellen scheinen, lassen sich wohl ebensoviele andere entgegensetzen, wo nur bey den vier Phylen die Phratrien erwähnt werden, und von einer Trennung der Phratrien von den Geschlechtern sagt keiner etwas. Mit Autoritäten und Zeugnissen kommen wir also nicht ins Klare. Es bleibt für Platner nur der Grund übrig, dafs bey den Rednern so gar häufig die Phratrien ohne alle Erwähnung der Geschlechter vorkommen. Sollte aber dieser Grund allein wohl stark genug seyn? Sollten wir nicht berechtigt seyn, eine andere Erklärung dieser Erscheinung zu versuchen? Ich würde diesen Versuch machen, wenn ich nicht vorher zu wissen wünschte, ob Sie ihn mir auch gestatten.

Weil ich einmal von den Phratrien rede, so erlauben Sie mir auch ein Wort über meine Comitia p. 360, wo ich sie mit den Ständen, Eupatriden, Geomoren und Demiurgen in Verbindung setze. Das habe ich wahrlich ἑκὼν ἀέκοντί γε θυμῷ gethan; ich habe es mir sauer genug werden lassen, etwas aufzufinden, was mir selbst besser gefiele; aber was ich auch versuchte, es war alles nicht gut genug, um die Scheu zu überwinden, die ich davor habe, einem alten Zeugnisse um einer auch noch so lieben Muthmafsung willen zu widersprechen. Ein solches Zeugnifs glaubte ich in der dort angeführten Stelle des Pollux zu finden. Ist φρατρία und ἔθνος dasselbe und sind die ἔθνη Eupatriden, Geomoren und Demiurgen, so —. Sie werden lächeln, denn mit dem Zeugnisse hat es wohl eben nicht viel zu sagen; aber wenigstens verdiene ich nicht die Ehre, für den Urheber jener Ansicht gehalten zu werden. Auch habe ich ja versucht sie mit der Stammverfassung verträglich zu machen dadurch, dafs ich jene Eintheilung erst nach der allmähligen Änderung des ursprünglichen Verhältnisses der Stämme annahm. Dafs ich indessen mich keineswegs berufen fühle, sie hartnäckig zu verteidigen, glauben Sie wohl ohne meine Versicherung.

Ich sehe aus Ihrem vorletzten Briefe, dafs Ignarra die zwölf Städte mit den zwölf Phratrien in Verbindung setzt. Ich habe leider sein Buch De phratriis bisher noch nicht erhalten können, aber ich war früherhin auf eine ähnliche Ansicht gekommen, und zwar durch eine Stelle des Cicero veranlafst. Nämlich De legibus II 2, 5 steht nach Görenz Ausgabe: ut vestri Attici, priusquam Theseus eos demigrare ex agris et in astu quod appellatur omnes se conferre iussit, et simul φράτορες[1]) iidem et Attici etc. Ich habe jetzt die Ausgabe nicht zur Hand, aber mir deucht, dafs Görenz in seiner Anmerkung sich zu einer ähnlichen Ansicht bekennt. Mir stiefsen indessen bald so manche Schwierigkeiten dabey auf, dafs ich sie, sowie alles andere, was ich gerathen und vermuthet hatte, unterdrücken zu müssen glaubte und mich einstweilen bey demjenigen beruhigte, wofür ich eine Art von Zeugnifs beibringen konnte[2]). Sie versprechen, einmal Ihre Ansicht über diesen Gegenstand öffentlich darzulegen; verschieben Sie das nur nicht zu lange.

Ich weifs, dafs im 48. Theile der Abh. der Pariser Akademie eine Abhandlung von St. Croix über die Metöken steht, die ich gar gerne lesen möchte, vorzüglich um zu sehen, wie er sich eigentlich das Verhältnifs der Metöken zu ihrem Prostates denke, was für Verpflichtungen sie gegenseitig

[1]) Die Lesung ist unsicher.

[2]) Vgl. Schömanns spätere Abhandlung De phratriis Atticis 1835, Opusc. 1, 170—182.

gehabt und in welchen Beziehungen der Prostates für seine Clienten zu handeln verbunden gewesen sey. Diese Frage gehört ohne Zweifel zu den schwierigsten und dunkelsten des Attischen Rechts, und doch ist mir wegen der Arbeit, die ich unter den Händen habe, an ihrer Beantwortung unendlich viel gelegen. Wäre es Ihnen möglich, mir den besagten Theil der Mémoires zu schicken, so würde ich Ihnen sehr dankbar seyn, noch mehr, wenn Sie selbst die Güte hätten, mir einige Winke und Beiträge zur Beantwortung der Frage zu geben. — Was ist an Krebs Diss. de ephebis? Ich vermuthe, nicht viel. Hier kann ich sie nicht bekommen. Ist es der Mühe werth, so möchte ich Sie auch darum ersuchen. Endlich, können Sie mir wohl den Harpocration von Maussac oder lieber von Blanchard auf einige Zeit verschaffen? Hier ist er nicht zu haben; ich schätze mich glücklich, die Gronowsche Ausgabe aufgetrieben zu haben. Herr Sch., durch den Sie diesen Brief erhalten, wird sich gerne der Mühe unterziehen, die Bücher an mich zu besorgen.

Ich breche endlich ab, um Ihre Güte nicht zu mifsbrauchen. Herrn S., der mir Ihren Brief überbracht hat, wird es hier wohl an Unterstützung nicht fehlen. Er hat bey allen, die er besucht hat, einen günstigen Eindruck gemacht. Hoffentlich wird Ihnen auch der Überbringer meines Briefes gefallen; er hat den redlichsten Willen und hier von Ahlwardt soviel zu lernen gesucht als möglich. An einer festen grammatischen Grundlage mag es wohl fehlen, denn die fehlt bey Ahlwardt selbst. Aber an Kopf und Fleifs fehlt es ihm gewifs nicht.

Leben Sie recht wohl, und vergnügter als ich es leider kann. Meine Frau ist vor vier Wochen entbunden und immer noch sehr krank. Ich aber habe mit Sorgen und freudlosen Arbeiten bis spät am Abend zu thun. Doch immer wird ja diese Lage nicht dauern. Gedenken Sie meiner in Güte bey denen, die auf eine Verbesserung meiner Verhältnisse Einflufs haben können. Mit herzlicher Liebe und Verehrung

Ihr ergebenster

G. Schömann.

W. Münch, Didaktik und Methodik des französischen Unterrichts. (Sonderausgabe aus Baumeisters Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre.) Zweite, umgearbeitete Auflage. München 1902, C. H. Becksche Verlagsbuchhandlung. 179 S. gr. 8. 4,50 *M*.

Die Umgestaltung der amtlichen Lehrpläne und die weiteren Fortschritte auf dem Gebiete des neusprachlichen Unterrichts, nicht zum wenigsten auch die ungewöhnlich starke Nachfrage nach dem Buche machten eine Neuauflage der Münchschen Didaktik notwendig, in der zwar die frühere Stoffanordnung im wesentlichen beibehalten worden ist, sonst aber eine vollständige Umarbeitung des anregenden und hochbedeutsamen Werkes vorliegt, was schon aus der äußeren Erweiterung von 107 auf 179 Seiten ersichtlich ist. — Von gediegenem Sachverständnis durchdrungen, losgelöst von der Tätigkeit im Fachunterricht und in der Sphäre eigener Neigungen, hat Münch sich auch in dieser seiner größten einheitlichen Arbeit zu freier Umschau von hoher Warte erhoben und sich die Aufgabe gestellt, allen Einzelgebieten des Faches und den verschiedensten Richtungen der neusprachlichen Unterrichtsmethode gerecht zu werden. Seit dem Erscheinen der neuen preußischen Lehrpläne ist ja der Streit der Meinungen hier wieder heiß entbrannt, diesmal besonders infolge des scharfen Auftretens der Gegner der

sogen. Reform, die sogar die Begründung einer besonderen Zeitschrift für notwendig erachteten, um den verderblichen Einfluß der Radikalen zu bekämpfen und um die vorsichtigen Zugeständnisse der Unterrichtsverwaltung als gefährlich und zur geistlosen Sprachmeisterei verführend zurückzuweisen. Münch würdigt im Gegensatz dazu die Erfolge aller Richtungen, wenn sie auf zielbewußter Arbeit und pädagogischer Überlegung beruhen, und sein Buch wird dadurch für junge und alte Neuphilologen eine sichere Richtschnur in allen Fällen der Unterrichtspraxis. Er selbst scheint im Herzen mehr als früher nach der Seite der Reformer — das Wort sei nur der Kürze halber auch hier gebraucht, nicht als ob es noch heute eine treffende Bezeichnung wäre — zu neigen; wenn er z. B. nicht umhin kann, denjenigen Unterricht, der dem Sprechen der fremden Sprache eine breite Rolle einräumt, für den vollkommneren, für die eigentlich zu verwirklichende Form zu erklären; oder wenn er die Freiheiten, die die Lehrpläne bei den schriftlichen Arbeiten gewähren, zur gründlichen Übung in der freien Darstellung auszunutzen empfiehlt, auch die Frage der Notwendigkeit des Übersetzens in das Deutsche eigentlich offen läßt; wenn er einen längeren Abschnitt über den Anschauungsunterricht, gründliche Ausführungen über Kulturgeschichte und Landeskunde einfügt. Aber er will überall den nötigen „Tiefgang" des Unterrichts streng gewahrt wissen: planmäßigen Zusammenhang, Übung des Denkens, Sicherung der inneren Anschauung, Zusammenfassen des Theoretischen, unerbittliche Schulung und Anregung der Geisteskräfte und noch manches andere. Nirgends vernachlässigt er bei den praktischen Interessen die wahre Geistesbildung; überall bringt er das formal Schulende und das ideal Bildende des Gegenstandes in das richtige Verhältnis zu dem hier sicherlich mehr als anderswo zu berücksichtigenden stofflich Nützlichen und weist nach, daß das Ziel des lebenden Sprachunterrichts viel zu umfassend ist, als daß es auf allen Linien von allen einzelnen sicher verfolgt werden könnte. — An die Darstellungsweise des Verfassers wird sich allerdings derjenige, der nicht längst zu seinen ständigen Lesern und damit auch zu seinen Schülern gehört, erst gewöhnen müssen.

Wenngleich es nicht angeht, hier die einzelnen Kapitel der vielseitigen Arbeit zu besprechen, so möchte ich doch — und wenn auch nur *pro domo* — noch dem Bedauern Ausdruck geben, daß die neue Einrichtung unseres Faches am Gymnasium (durch die Einschnürung auf zwei Wochenstunden in den Tertien und besonders durch die Erweiterung auf drei Stunden in den drei Oberklassen) nicht den Verfasser veranlaßt hat, noch besondere Winke und Ratschläge für die immerhin veränderte Gestaltung des französischen Gymnasialunterrichts nach den neuesten Lehrplänen dem betreffenden Abschnitte hinzuzufügen.

Crefeld. Alfred Rohs.

Michael Geistbeck und Alois Geistbeck, Leitfaden der Geographie für Mittelschulen. Fünfter Teil: Lehrstoff der 5. Klasse der humanistischen Gymnasien, Europa und Deutschland. München 1902, R. Oldenbourg. VI u. 58 S. 8. 0,65 ℳ.

Gemäſs seiner Bestimmung, der 5. bayrischen Gymnasialklasse zu dienen, als der letzten, die sich mit der Geographie von Deutschland beschäftigt, ist der gröſste Teil des Büchleins diesem Lande und sodann den übrigen Teilen von Mitteleuropa gewidmet. Es stellt sich dar als eine eklektische Schilderung wichtiger Gestaltungsformen und Beziehungen, und die Auswahl ist durchweg recht zweckmäßig getroffen und bringt manchen hübsch gewählten und eingekleideten Wink. Auf die Einkleidung haben die Verfasser wohl besonderes Gewicht gelegt, und so tritt das Buch fast als eine Sammlung von „Lektüre-Stücken“ in die Erscheinung, nicht bloß das letzte, ausdrücklich so bezeichnete, „das geographische Bild Deutschlands in der Gegenwart“. Die Auffassung der Lage auf diesen letzten 6 Seiten ist so rosig, daß man wohl wünschen sollte, die Verf. möchten recht damit behalten; der Zweifel bleibt aber leider nicht ausgeschlossen, wenn man beispielsweise aus den rühmenden Worten über die Herrlichkeit der Gegenwart auf S. 55 die Mitteilung herausgreift, „daß in den erzgebirgischen Gruben im Jahre für rund vier Millionen Mark in Silber gewonnen wird und so Deutschland nächst Rußland das silberreichste Land in Europa ist“. Das ist nicht richtig; denn Österreich-Ungarn, Frankreich, Italien, Großbritannien, Spanien, Griechenland, Schweden und Norwegen erzeugen jedes sehr viel mehr Silber als Rußland, dazu kommt dessen Silber wohl mehr aus dem Altai, also aus Asien, denn aus Europa. Zweitens ist hier wie an vielen andern Stellen „Deutschland“ unterschiedslos für „Deutsches Reich“ gesetzt. Drittens aber berührt es recht schmerzlich zu wissen, auf welch schwachen Füßen jene Silberherrlichkeit steht; denn der sächsische Staat muß jährlich $1^1/_2$ Mill. Mark Zubuße leisten, um den Betrieb der Freiberger Gruben am Leben erhalten zu können. — Bei dem Bestreben, die stofflichen Mitteilungen durch schildernde zu verknüpfen, ist ihre Menge recht gering geworden und die Statistik mit einer Vorsicht behandelt, die geradezu als Scheu vor ihr bezeichnet werden darf; denn bei den meisten Ländern bekommt nur die Hauptstadt eine stark abgerundete Einwohnerzahl, während bei den Städten des Altertums und des Mittelalters diese Scheu nicht obwaltet. Fremdwörter sollten noch mehr ausgemerzt werden. Manche Seiten können von „Interesse“ und „interessant“ gar nicht loskommen.

Linden. E. Oehlmann.

---

1) **Stielers Hand-Atlas, herausgegeben von Justus Perthes' Geographischer Anstalt in Gotha. Neunte Lieferungs-Ausgabe. Lieferung 2—7.**

Von dieser schönen Neubearbeitung des „großen Stieler“,

deren wesentliche Vorzüge (100 vorzügliche Kupferstichkarten für nur 30 *M*) wir schon bei Besprechung der ersterschienenen Lieferung hervorgehoben haben, liegen nun bereits 7 Lieferungen mit 14 Karten vor. Auch diejenigen der Lieferungen 2—7 sind durchweg völlig neu gestochen. Sie betreffen von europäischen Ländern die Schweiz und die Niederlande samt Belgien, von außereuropäischen Gebieten Westsibirien, Innerasien, Turan nebst Iran, Arabien nebst Palästina, Vorderindien, Westpolynesien mit den australischen Inseln und Neuseeland, die Nordhälfte Australiens, Mexico, Westindien.

Reichhaltigkeit des Inhalts, wissenschaftliche Zuverlässigkeit, vollendete Technik zeichnet diese Karten sämtlich aus. Die durch Anwendung schräger Beleuchtung auf die braun schraffierten Gehänge und Aufdruck einer zarten violett-grauen Schattenplatte wirkungsvoll gesteigerte Plastik tritt besonders glänzend bei den der Schweiz und Innerasien gewidmeten Blättern hervor. Das letztere Blatt vereinigt dabei in ganzer Fülle die wichtigen neuen Kenntniserweiterungen, wie wir sie namentlich Sven v. Hedin zu danken haben, vollständiger, als es bisher in irgend einem Handatlas erzielt wurde. Auf der Iran-Turan-Karte tritt uns die jüngste Grenzlegung zwischen dem englischen und russischen Machtgebiet auf der Pamirhöhe klar entgegen (am Pandsch trennt beide nur noch ein afghanischer Streifen von wenigen Kilometern Breite). Sehr erwünscht erscheint die neu geschaffene selbständige Karte Arabiens, genau übereinstimmend im Größenmaßstab mit der von Vorderindien. Randlich beigefügt ist ihr ein trefflicher Plan des heutigen Jerusalem und eine recht gute Palästinakarte, die den albernen Namen Meromsee für den oberen Durchflußsee des Jordan nicht kennt.

2) G. **Reichel**, **Carte de France** d'après la Carte Murale de Sydow-Habenicht adaptée à l'Enseignement du Français. Gotha, J. Perthes. 10 *M*, aufgezogen mit Stäben 18 *M*.

Je mehr der Unterricht in der französischen Sprache auch auf unseren Gymnasien, zumal auf der Mittel- und Oberstufe, die Lektüre in den Vordergrund stellt und letztere nach den neuen Lehrplänen vor allem in die Volks- und Kulturkunde einführen soll, um sehr zweckmäßig mit der französischen Sprache auch das französische Volkstum dem Verständnis der Schüler näher zu bringen, um so mehr rechtfertigt sich der Satz: „Keine französische Stunde ohne die Karte von Frankreich“. Denn auch der tollste Antigeograph muß zugeben: die Franzosen ohne Frankreich verstehen zu wollen, wäre ein Unsinn. So hat sich denn der Verf. vorliegender Karte ein wesentliches Verdienst erworben, namentlich für die gründliche schulmäßige Erläuterung so viel gelesener Bücher wie „Tour de la France“ und „Tableau de la France“. Er hat die ausgezeichnete Karte von Frankreich aus dem Sydow-

Habenicht'schen Wandkartenzyklus, diese schwer zu übertreffende farbenkräftige Darstellung der französischen Landesnatur nebst Angabe der Städte, der Staats- und Departementsgrenzen, durchweg mit französischem Aufdruck versehen und behufs genauer Lokalisierung der in der Klassenlektüre vorkommenden Orte mit reicherer Eintragung auch kleinerer Ortschaften versehen (jedoch in Haarschrift der Namen, so daß die Übersichtlichkeit der Karte darunter nicht leidet). Nur die Spitzgolfe, in die sich Garonne und Seine ergießen, sollten nicht das tiefe Blau des Meeres „über 1000 m" haben.

Halle a. S. A. Kirchhoff.

DRITTE ABTEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN, NEKROLOGE, MISCELLEN.

Sechste Jahresversammlung der freien Vereinigung der Leiter und Lehrer der im Gebiete der Nahe und der mittleren Saar gelegenen höheren Lehranstalten.

Die Versammlung tagte Samstag, den 5. Juli 1902, in den Räumen der Kasinogesellschaft zu Neunkirchen (Bez. Trier). Oberlehrer Kretzschmar (Neunkirchen) eröffnete die zahlreich besuchte Versammlung und hieß die Anwesenden willkommen. Sodann gedachte er in ehrenden Worten des im Herbste vorigen Jahres verstorbenen Direktors Back (Birkenfeld) und ersuchte die Mitglieder, zum Andenken an den Verstorbenen sich von ihren Plätzen zu erheben. Nachdem dies geschehen, hob er die großen Verdienste hervor, die sich der bisherige Vorsitzende, Direktor Dr. Koch (Kempen), um die Gründung und Leitung der „Freien Vereinigung“ erworben habe. Auf seinen Vorschlag wurde ihm ein telegraphischer Gruß übermittelt. Hierauf wurden die geschäftlichen Angelegenheiten erledigt. An die Stelle der beiden Vorstandsmitglieder Direktor Dr. Koch und Direktor Back traten deren Amtsnachfolger Direktor Dr. Baar (St. Wendel) und Direktor Früstück (Birkenfeld), ersterem wurde auch der Vorsitz übertragen; im übrigen wurde der bisherige Vorstand wiedergewählt. Als Ort der nächstjährigen Tagung bestimmte man Birkenfeld; jedoch beschloß man, diese am ersten Samstag im Oktober abzuhalten.

Das Wort erhielt sodann Prof. Dr. Hahn (Birkenfeld): „Zur Erinnerung an den verstorbenen Direktor F. Back“.

Der Gedanke, so begann der Redner, eine freie Vereinigung der höheren Lehrer in den südlichen Rheinlanden ins Leben zu rufen, fand nirgends freudigeren und lebhafteren Widerhall als im Herzen Friedrich Backs, des am 3. Oktober 1901 entschlafenen Gründers und langjährigen Leiters des Birkenfelder Gymnasiums.

Das Bedürfnis, das, was seine Seele in wissenschaftlicher und pädagogischer Hinsicht bewegte, mit anderen gleichgerichteten Amtsgenossen auszutauschen einerseits, sowie der bei ihm aufs höchste entwickelte Sinn für die Anbahnung und Pflege guter Beziehungen zwischen dem vereinzelt dastehenden oldenburgischen Gymnasium und den von ihm allzeit hochgeschätzten preußischen Nachbaranstalten andererseits waren die vornehmsten Beweggründe, die ihn dazu antrieben, die Verwirklichung jenes schönen Gedankens nach Kräften fördern zu helfen.

Die an das Birkenfelder Kollegium ergangene Aufforderung Ihres verehrten Herrn Vorsitzenden, einige Worte dem Andenken unseres verklärten

Direktors in Ihrer heutigen Versammlung zu widmen, dürfte daher schon aus dem angeführten äußeren Grunde vollauf gerechtfertigt erscheinen. Es kommt noch ein gewichtiger innerer Grund hinzu. Mit Friedrich Back ist, wie jeder von Ihnen fühlen wird, der ihm im Leben nähergetreten ist, ohne Zweifel ein bedeutender Mann ins Grab gesunken, der fruchtbringende Spuren seiner Tätigkeit als ein teures Vermächtnis hinterlassen hat.

Er war hervorragend als praktischer und gelehrter Schulmann, hervorragend als Leiter einer Anstalt, die mit Schwierigkeiten und Anfechtungen aller Art zu ringen hatte, hervorragend als Forscher auf dem Gebiete heimatlicher Geschichte und Landeskunde, hervorragend als redebegabter Patriot und Bürger eines ihm liebgewordenen Gemeinwesens, hervorragend nicht zuletzt als Mensch und Christ.

Als er eben die treuen Augen zum ewigen Schlummer geschlossen hatte, schrieb mir ein befreundeter rheinischer Schulmann, der sich seit langen Jahren in leitender Stellung befindet und einst eine Zeitlang unter ihm gewirkt hatte: „Ich habe verschiedene Vorgesetzte kennen gelernt und allen diesen allerhand zu verdanken; niemand aber hat nachhaltigeren Einfluß auf mich ausgeübt als Friedrich Back. Er war in der Leitung der mir anvertrauten Schule das Ideal, dem ich nachjagte, das ich aber wohl nicht erreicht habe“. In der Tat, er war ein Mann, der sich weit über den menschlichen Durchschnitt erhob.

In erster Linie ist eine unermüdliche Arbeitskraft für ihn charakteristisch. Mit vollendeter Meisterschaft verstand er die Kunst, die Stunden bis nach Mitternacht auszukaufen. Der Tag war mit Ausnahme einer kurzen Erholung seinen amtlichen Obliegenheiten und der Lektüre der Tagesliteratur im weitesten Umfang gewidmet. Insonderheit hat es kaum jemals einen gewissenhafteren Leser der Kölnischen Zeitung gegeben als ihn, und gar mancher Artikel dieses Weltblattes entstammte seiner gewandten Feder. Die Zeit nach dem Abendessen benutzte er, wenn ihn nicht etwa das von ihm mit besonderer Wärme gepflegte Vereinsleben abhielt, in stiller Sammlung zu wissenschaftlichem Arbeiten, das ihn sehr häufig bis 2 Uhr des Nachts fesselte. „Was Pflichttreue ist“, so rühmt der Herausgeber des Protestantenblattes seinem teuren Lehrer nach, „das haben wir Schüler an ihm geschaut. Er hatte eine hohe Meinung von der Verantwortlichkeit seiner Stellung, und mit Recht. So nahm er es aber für seine Person am allerstrengsten mit den Obliegenheiten, die ihm sein Amt zuwies. Ich habe ihn nie anders getroffen als arbeitend. Auch seine Märsche waren zumeist Vorarbeiten für irgend eine Untersuchung“. Mit bezeichnender Feinfühligkeit schrieben die Primaner auf die Schleife des ihrem Direktor geweihten Totenkranzes die denkwürdigen Worte Kaiser Wilhelms I.: „Ich habe keine Zeit müde zu sein“.

Seine Willenskraft schreckte niemals vor einem Hindernisse zurück, und die Kraft, die ihm Flügel gab, setzte er auch bei andern voraus. „Wer will, kann“, war sein Wahlspruch. Dieser Willens- und Arbeitskraft verdankte er im Verein mit seiner ungewöhnlichen Begabung seine pädagogischen Erfolge, seine tiefe Bildung und sein umfassendes Wissen. Von Hause aus Theologe, ist er durch ernste philosophische, philologische und historische Studien in sein Schulamt so zu sagen hineingewachsen. Er, der, ohne je eine Prüfung für das höhere Schulamt abgelegt zu haben, in allen Gym-

nasialfächern, selbst in den mathematischen Disziplinen bewandert war und unterrichtet hat, gemahnte an die Humanisten der Reformationszeit. Sein Autodidaktentum freilich vermochte er nicht ganz zu verwischen; gar oft kam bei ihm der Mangel an philologischer Methode, wie sie bei großen Meistern, namentlich in den Übungen des Seminars, erworben wird, grell zum Vorschein. Als er z. B. vor dem Erscheinen seiner im einzelnen trefflichen Abhandlung über den lateinischen Satzton und sein Verhältnis zum deutschen Satzton in schonender Weise darauf aufmerksam gemacht wurde, daß die Kritik sicherlich den Umstand rügen werde, daß er die alten römischen Grammatiker, die bei der Frage in Betracht kämen, außer acht gelassen habe, zeigte er auffallend wenig Verständnis für den Kernpunkt der Sache und wies die Bitte, die alten Grammatiker doch noch berücksichtigen zu wollen, mit dem ihm in solchen Fällen eigentümlichen überlegenen Lächeln zurück. Er begriff die Sache selbst dann noch nicht oder richtiger er wollte sie nicht begreifen, als ihm J. H. Schmalz in der Deutschen Literaturzeitung gerade jene Unterlassung zum schweren Vorwurf machte. Überhaupt hielt er an einer Meinung und Ansicht, zu der er sich auf wissenschaftlichem Gebiete einmal durchgerungen hatte, mit einer fast an Starrsinn grenzenden Hartnäckigkeit fest, und mit den Mitteln einer bewunderungswürdigen Dialektik suchte er bei Meinungsverschiedenheiten seiner Ansicht zum Siege zu verhelfen. In jüngeren Jahren wurde er bei solchen Gelegenheiten, durch irgend eine übel gedeutete Äußerung gereizt, wohl manchmal heftig, namentlich wenn er glaubte annehmen zu müssen, daß seiner direktorialen Würde zu nahe getreten sei. Auf die Wahrung derselben war er als jüngerer Direktor ängstlich bedacht, und die Mißhelligkeiten, die vorkamen, sind zumeist aus ihrer vermeintlichen Verletzung entstanden. Diese Schwäche war nicht ein Zeichen von Eitelkeit, sondern findet zur Genüge ihre Erklärung in seinem eigentlichen Werdegang.

Daß ein Mann, der in der angedeuteten Weise in einem fort an seiner eigenen Vervollkommnung arbeitete und die höchsten Anforderungen an sich selbst stellte, es seinen Schülern und auch seinen Lehrern nicht leicht machte, versteht sich fast von selbst. Er hielt es geradezu für eine Versündigung und für eine dem deutschen Vaterlande drohende Gefahr, den Schülern irgendwie Anstrengungen zu ersparen. Besonders verlangte er die genaueste häusliche Vorbereitung auf die fremdsprachliche Lektüre, eine Vorbereitung, die sich nicht bloß auf das Erfassen des Sinnes und des Zusammenhanges, sondern auch auf die sorgfältigste vorherige Aneignung der jeweils in Frage kommenden sachlichen Verhältnisse erstreckte. Im ganzen genommen überschätzte er bei diesem in gewissem Betracht löblichen Streben die Leistungsfähigkeit selbst begabter und strebsamer Schüler, und er hätte auch bei eifrigen Schülern entschieden Unlust erregt, wenn nicht die Jugend von der vollen Überzeugung durchdrungen gewesen wäre, daß ihn bei seinen unerbittlichen Anforderungen lediglich die treue Fürsorge für ihre geistige Entwickelung leitete. Gleichwohl erlahmte gar mancher von dem ernstesten Streben Beseelter. Wer aber aushielt, erntete reichen Gewinn. „Wir haben vom Gymnasium ein hohes Gut mitgenommen", pflegten die alten Schüler während der Feier des silbernen Gymnasial-Jubiläums zu sagen, „wir haben arbeiten gelernt". Und ein Schüler, der jetzt in seinem Fache eine Führerstelle einnimmt, schrieb: „In dem klassischen Altertum hat uns der

Direktor so heimisch gemacht, daß wir auf den Hochschulen keinem andern nachzustehen brauchten". Nie ging er unvorbereitet in seinen Unterricht, selbst den Lutsch für Sexta pflegte er sich vorher genau aufs Korn zu nehmen, und unablässig, manchmal sogar bis zum Übermaß, überwachte er die einzelnen Unterrichtsfächer. Sein Unterricht zeichnete sich im allgemeinen durch lichtvolle Klarheit und Schärfe aus, und stets befleißigte er sich dabei einer edlen, vorbildlichen Sprache. Selbst in der gewöhnlichen Unterhaltung hatte er in dieser Beziehung acht auf sich: niemals kam ihm, der durch eine erstaunliche Meisterschaft im schriftlichen wie mündlichen Gebrauche der Muttersprache die Aufmerksamkeit auf sich lenkte, ein saloppes oder gar unreines Wort über die Lippen.

Er war die menschgewordene Ethik. Wie er überhaupt ein „in sich gefestigter Mann" war, so hatte er natürlich auch in pädagogischer und didaktischer Hinsicht bestimmte Grundsätze, die er unerschütterlich festhielt und denen, die dafür empfänglich waren, namentlich jüngeren Amtsgenossen, gern mitteilte; aber weit entfernt, die Eigenart des Lehrers anzutasten, ließ er jedem den denkbar freiesten Spielraum. Bei der Erklärung der Schriften des Neuen Testamentes, der römischen Schriftsteller und der homerischen Gedichte wandte er vor allem auf das, was der Jugendbildung frommen konnte, nach Möglichkeit sein Augenmerk und war je und je bemüht, den religiös-ethischen, sprachlich-logischen, geschichtlichen und ästhetischen Sinn der Schüler zu schärfen. Nicht selten führte ihn das Streben nach umfassender Gründlichkeit beim Unterricht zum Nachteil der ihn sonst auszeichnenden Klarheit auf Abwege. Die Fehler, die er als Lehrer machte, waren die Fehler eines tiefen und reichen Geistes, der zuweilen seine eigene Fülle nicht bewältigen konnte; es waren Fehler, in die er in so spätem Alter nicht mehr verfallen wäre, wenn er, statt immer in leitender Stellung zu sein, geraume Zeit in bescheidenerer Stellung gewesen und auf solche Dinge, die ich eben andeutete, in gebührender Weise aufmerksam gemacht worden wäre. Wie in philologischer, so ist er — und das ist wieder etwas Eigenartiges an diesem Manne — auch in pädagogischer Hinsicht stets Autodidakt gewesen.

Großen Wert legte er schon zu einer Zeit, wo von andern noch nicht so laut wie jetzt dieses Evangelium verkündigt wurde, auf die körperliche Ausbildung der Schüler. Er wandte nicht bloß dem Turnunterricht eine besondere Sorgfalt zu, sondern übte die Jugend auch in großen Märschen, auf denen er sie sehen lehrte, sie mit der Vergangenheit und Gegenwart der durchwanderten Gegenden vertraut machte und sie an militärische Pünktlichkeit, Strapazen und Entbehrungen aller Art gewöhnte, und er selbst ging, wie immer, so auch bei diesen Gelegenheiten allen in Mäßigkeit und Entbehrungen voran. Selten ist bei solchen Märschen, die er stets mit der ganzen Schule — er selbst an der Spitze — machte, Ungehorsam oder irgend eine Ungehörigkeit vorgekommen. Überhaupt hat er die Jugend in strenge, heilsame Zucht genommen, zumal er aus eigener Erfahrung wufste, was es bedeutet, daß die Jugend einen ernsten Sinn in sich aufnimmt. „Eine ernste Jugend, ein frohes Greisenalter" hat er einst einer Schar hoffnungsvoller Abiturienten zugerufen. Der hohe sittliche Ernst, den er in allen Lebenslagen zeigte, erreichte seinen Höhepunkt, wenn Schüler Ausschreitungen sich hatten zu schulden kommen lassen. Seine eindringlichen Ermahnungen

vom grünen Tische aus, die, durch seine Selbstdarstellung in ihrer Wirkung noch verstärkt, allemal einen gewaltigen Eindruck hinterließen, haben viele verirrte Jünglinge ins rechte Geleise zurückgebracht. In solchen Augenblicken seines Lebens, wo er Schüler zurechtweisen und strafen mußte, trat die ihm angeborene, nur auf das Gute gerichtete Herrschernatur besonders zutage, die vielfach abstieß, dieweil er unnahbar schien. Aber es schien nur so; in Wirklichkeit schlug dem Manne unter einer strengen Außenseite ein warmes, weiches Herz, das für echte und wahre Freundschaft empfänglich war. Und in der Tat besaß dieser Edle viele ihm treu ergebene Freunde, die gerne bei ihm Einkehr hielten und seine vielgerühmte Gastfreundschaft genossen. Seine Schüler liebte er imgrunde genommen von ganzem Herzen. Es bereitete ihm eine kindliche Freude, wenn er hörte, daß einer derselben ein tüchtiger Mann geworden war. Wie oft erwähnte er mit Stolz die lange Reihe der tüchtigen Männer, die aus seiner Schule hervorgegangen sind. Es schien, als ob er sich einen wesentlichen Einfluß an solchen Erfolgen zuschrieb.

Viele seiner Schüler fürchteten ihn, was bei der ganzen Art, wie er sich zu geben pflegte, nicht wundernehmen kann; aber Ehrfurcht mußten sie ihm alle entgegenbringen, und viele, sehr viele liebten auch aufrichtig den ernsten und strengen Mann, der manchen noch nach langen Jahren als ernster Mahner in ihren Träumen erschien.

Zu verwundern ist es wahrlich nicht, dafs ein Direktor von dem Schlage Backs manchmal gerade mit kraftvollen Persönlichkeiten des Kollegiums hart zusammenstieß. Aber eine dauernde Mißstimmung hat niemals Platz gegriffen. Wenn er einsah oder fühlte, daß er infolge eines Mißverständnisses oder einer unglücklichen Verkettung von Umständen jemand wehgetan hatte, bemühte er sich alsbald, durch freundliches Entgegenkommen jede Spur von Mißton zu beseitigen. Er selbst hatte für dergleichen Dinge ein kurzes Gedächtnis, und niemals beeinträchtigten sie sein Urteil. Bald spürte man hier den Einfluß des mildernden Alters. So wurde er je länger je mehr das Ideal eines Direktors: ein väterlicher Freund und treuer Berater von Schülern und Lehrern, ein einsichtiger und kraftvoller Leiter der von ihm gegründeten Schule, an der er mit allen Fasern seines Herzens bis zum letzten Atemzuge hing.

In wissenschaftlicher und pädagogischer Hinsicht wußte er seine Amtsgenossen immer wieder von neuem anzuregen. Sehr viele Vorträge, die im literarischen Verein, dessen Vorsitzender er war, von seinen Kollegen gehalten wurden, sind der unwiderstehlichen, diplomatisch feinen Art, wie er zu werben wußte, entsprungen. Auf dem Höhepunkte seines Lebens verkehrte er mit allen seinen Amtsgenossen freundschaftlich. Stets war er im Urteil besonnen und wog die Gründe gegeneinander ab. Er unterhielt sich wohl in den Pausen und auch sonst mit gewissen Kollegen häufiger als mit anderen. Das hatte aber immer nur äußere Veranlassungen. Lieblingskollegen im gewöhnlichen Sinne des Wortes kannte er nicht; nur diejenigen, die mit ihm die Lust an der Vergangenheit der Gegend teilten oder deren Rat er in gewissen Fällen besonders schätzte, bemerkte man naturgemäß mehr in seiner Umgebung. Tatsache aber ist es, daß er den Verkehr mit den jüngeren und jüngsten Kollegen bevorzugte. Das war eine Eigentümlichkeit von ihm. Diesen gerade pflegte er mit sichtlicher Freude den

reichen Schatz seiner Erfahrung zu öffnen und sie in ihrer Berufstätigkeit zu fördern. Gemeinsame Gänge mit den Kollegen liebte er ungemein. Es kam vor, daß er zu solchen Gängen nicht aufgefordert wurde, weil die ganze Haltung des Mannes eine gewisse Zurückhaltung auferlegte, die mancher nicht liebte. Sollte er ausgeschlossen werden, dann mußte dies schon durch eine Art von förmlicher Verschwörung geheimgehalten werden; denn man wußte, daß die Ausschließung ihn kränkte. Friedrich Back war keiner von jenen Vorgesetzten, deren Rücken einer gewöhnlichen Messerklinge vergleichbar ist. Er konnte auch scharf, sehr scharf nach oben sein. Namentlich trat er für seine Kollegen der Behörde wie den Eltern gegenüber mit der ihm eigenen Energie ein, wenn einer von uns im Übereifer, aber in guter Absicht, die gezogenen Grenzen überschritten hatte. Mit unserem jetzigen Referenten Herrn Geh. Schulrat Menge unterhielt er die besten, auf gegenseitiger hoher Wertschätzung beruhenden Beziehungen. Große Freude bereitete es ihm, wenn dem einen oder andern seiner Lehrer eine wissenschaftliche Leistung gelungen war. Dasselbe war der Fall, wenn ein dem Gebiete dieser Vereinigung angehöriger Schulmann sich literarisch hervorgetan hatte.

Er war ein vollendeter Optimist, der oft, z. B. in der Frage des Fortbestandes unseres Gymnasiums, Unwürdigen Vertrauen schenkte; manche Enttäuschung mußte er darum erleben, aber der Pessimismus war ihm in jeder Form, selbst wo er am Platze war, gründlich zuwider. Sein Optimismus ging oft soweit, daß man irre wurde und sich fragen mußte, ob derselbe ernstzunehmen sei. Aber solche Zweifel standen andererseits wieder nicht im Einklang mit dem ganzen Wesen des Mannes.

Mit diesem Optimismus paarte sich bei unserm Direktor ein felsenfestes Gottvertrauen, das ihn in schweren Zeiten über Wasser hielt. Und solche waren auch ihm beschert, wenn auch im allgemeinen sein Leben ein gottbegnadetes und reichgesegnetes war. In Zeiten der Heimsuchung blieb seine Seele heiter gestimmt, wenigstens nach außen hin. Lagerte ihm besonders schwerer Kummer auf der Seele, dann stürzte er sich mit verdoppelter Kraft in die Arbeit. Die Regierungsmaschine, wie er zu scherzen pflegte, ging in solchen Zeiten noch einmal so rasch, der ganze Wust von Direktorialgeschäften, der sich bei ihm manchmal aufhäufte — es war dies eine schwache Seite bei ihm —, wurde beseitigt, das Tempo des ganzen Betriebes wurde schneller, das Hospitieren nahm kein Ende, und für den Schuldiener wäre es am besten gewesen, wenn er in solchen Zeiten beritten gemacht worden wäre.

Back war ein frommer Christ im besten Sinne des Wortes, der durch sein Beispiel auf andere wirkte. Jedem Kopfhängertum abhold, war er ein Freund heiterer Geselligkeit, konnte er fröhlich unter Fröhlichen sein, ohne jedoch jemals eine gewisse Linie zu überschreiten. Einer der treuesten Söhne und Vorkämpfer der ihm ans Herz gewachsenen protestantischen Kirche, hat er niemals durch die leiseste Andeutung die Gefühle seiner katholischen und israelitischen Schüler verletzt. Als Theologe bewegte er sich auf einer mittleren Linie zwischen den verschiedenen Richtungen. Ein gewisser Kreis pflegte seine theologischen Anschauungen scherzhaft, aber in ehrender Weise dadurch zu kennzeichnen, daß er ihn den Beyschlag des Westens nannte. Er war ein Gegner der Engherzigkeit und Unduldsamkeit auf der Kanzel. Alle religiösen und philosophischen Fragen der Neuzeit hat

er miterwogen und auf dem Herzen getragen. Der Birkenfelder Landeskirche hat er als Synodalmitglied große Dienste getan und in der Kirche regelmäßig seinen Platz eingenommen. Für Werke der Liebe und Barmherzigkeit öffnete er stets Herz und Hand und hat ihrer viele gefördert. Sein Familienleben war überaus glücklich und geradezu vorbildlich; insonderheit faßte er die Erziehung seiner Kinder als eine recht ernste Sache auf. So ist es nicht etwa bloß Zufall oder Glück, daß vier in ihrem Berufe tüchtige und sehr tüchtige Söhne tief trauernd an seinem Sarge standen.

Direktor Back war ein Hunsrücker Kind. Er wurde geboren am 16. Februar 1833 zu Castellaun als Sohn des durch seine geschichtlichen Forschungen berümten Superintendenten Friedrich Back. Die Liebe zu seinem trefflichen Vater trug er allzeit tief im Herzen. Am Progymnasium zu Trarbach und am Gymnasium zu Kreuznach wurde er für die Universitätsstudien vorgebildet. Seinen Kreuznacher Lehrern, namentlich Moritz Seyffert, und der Stadt Kreuznach bewahrte er ein treues und dankbares Gedenken. Den Geist des Kreuznacher Gymnasiums suchte er auf den von ihm geleiteten Anstalten zum herrschenden zu machen. Nach Ablegung der theologischen Staatsprüfung wurde er 1857 Rektor der Volksschulen und der höheren Töchterschule zu Wetzlar. Daher schrieb sich seine genaue Kenntnis des Volksschulwesens. 1862 übertrug ihm der Geheime Rat Landfermann in Koblenz, der auf den tüchtigen jungen Mann aufmerksam geworden war, die Leitung der höheren Stadtschule in Sobernheim, wo er mit großem Segen wirkte und wo er und sein Haus der Mittelpunkt eines auserwählten Kreises geistig angeregter Männer wurde. In Sobernheim stand er auch nach seinem Weggange in hohen Ehren, und seine Sobernheimer Schüler bewahrten ihm treueste Anhänglichkeit. Herbst 1867 kam er als Rektor an die höhere Lehranstalt in Birkenfeld, die er in ein Progymnasium und 1876 in ein Gymnasium umwandelte. Bei solchen Umwandlungen war er in seinem Elemente: hier konnte er seine in der Tat ungewöhnliche organisatorische Begabung zeigen.

So blieb er stets seiner Hunsrücker Heimat treu, die er von ganzem Herzen liebte. Daß er das Hunsrückgebiet in seinem ganzen Umfange wie kein zweiter kannte, beweist die meisterhafte Beschreibung, die er vom Lande zwischen Rhein, Mosel, Nahe und Blies geliefert hat. In Birkenfeld fand er neben seinen umfangreichen amtlichen Arbeiten noch Zeit, mit Begeisterung sich auch in die Vergangenheit des Hunsrücker Landes zu versenken, und mit großem Erfolge hat er besonders die Zeit der römischen Herrschaft erforscht. Wer es einmal unternimmt, die Geschichte unserer Gegend im Zusammenhange darzustellen, wird an den Schriften Backs, seinen römischen Spuren, seiner Abhandlung über die Altburg bei Bundenbach, über die Hambacher Göttersteine u. s. w. eine ergiebige Fundgrube haben und über den Fleiß und die Belesenheit staunen, die ihm da entgegentreten. Auch hat sich noch mancher kostbare Schatz in seinem Nachlasse vorgefunden, den, soweit er die Geschichte der oberen Nahegegend betrifft, der dem Vater gleichgerichtete älteste Sohn, Museumsdirektor Prof. Dr. Back in Darmstadt, dem Vereine für Altertumskunde im Fürstentum Birkenfeld überlassen wird.

In der diesjährigen Jahresversammlung des Hunsrück-Vereins sind vom Vorsitzenden seine Verdienste um die Erschließung des Hunsrücks in Ausdrücken höchster Verehrung und Wertschätzung gepriesen worden, und die

Versammlung faßte den einstimmigen Beschluß, sein Andenken dauernd zu ehren durch eine an den Ruinen der Burg zu Birkenfeld anzubringende marmorne Gedenktafel. Insonderheit war er rastlos mit Rat und Tat für die Errichtung des Kaiser-Wilhelms-Turmes auf dem Erbeskopfe tätig, bei dessen Grundsteinlegung er die Rede hielt. Die Einweihungsfeier auf dem Eberskopfe war der letzte Glanzpunkt seines Lebens. Von den Zinnen des Turmes überschaute er zum letztenmale seinen Hunsrück.

Mit der Liebe zu seiner engeren Heimat verband er die Liebe zum Landesherrn, zu Kaiser und Reich. Die patriotischen Festlichkeiten wußte er bei aller Einfachheit würdig zu gestalten, und durch Reden und Ansprachen sonder Zahl pflanzte er in die Herzen der Knaben und Jünglinge Vaterlandsliebe und echt deutsche Gesinnung. Er war ein glänzender Redner, der in seinen Schulreden, denen man stets das eigene Wachstum anmerkte, es namentlich meisterhaft verstand, irgend einen Begriff kurz und scharf zu entwickeln. Auch scheute er sich nicht, seine Rednergabe in den Dienst des öffentlichen und besonders des politischen Lebens zu stellen. Er gehörte dem 1859 gegründeten Nationalverein an und war ein eifriger Bannerträger der nationalliberalen Partei, der er von ihrer Gründung an mit einer nur wenigen bekannten Opferfreudigkeit treu blieb. Mehrfach hat er trotz aller entgegenstehenden Schwierigkeiten der nationalliberalen Sache im Fürstentum zum Siege verholfen. Stets achtete er den politischen Gegner, und in den Versammlungen, die er leitete, ereignete sich nie ein unangenehmer Zwischenfall. Das bewirkte lediglich seine mafsvolle, achtunggebietende Persönlichkeit, die die impulsiven Ausbrüche der jüngeren Jahre mählich abstreifte und sich abklärte zu jener Ruhe, die wir an den Gestalten der griechischen Plastik bewundern.

In seinem geliebten Birkenfeld, dessen Burgruinen und Umgebung er als Vorsitzender des Verschönerungsvereins ohne Rast verschönert hat, ruht er nun — eine wunderbare Fügung — aus von seiner treuen Arbeit, seinen aufreibenden Kämpfen und dem letzten und schwersten Kampf, den er für sein Gymnasium mit gutem, von ihm nicht mehr geschauten Erfolge geführt hat.

In unserer Erinnerung aber lebt er fort als Muster und Vorbild eines treuen Lehrers, eines einsichtigen, tatkräftigen und doch wohlwollenden Direktors, eines Freundes und Förderers aller edlen, auf Pflege der Kunst und Wissenschaft, der Vaterlandsliebe und des Gemeinwohles gerichteten Bestrebungen. Möchten, meine Herren, unsere höheren Schulen an ihrer Spitze immerdar Männer haben mit dem Sinne, dem Charakter und dem Geiste Friedrich Backs!“

Die Versammlung folgte den Ausführungen mit großem Interesse und spendete ihnen reichen Beifall.

Darauf sprach Oberlehrer Fuchs (St. Wendel) über folgendes Thema: „In welchem Umfange und in welcher Verteilung sind die Elemente der Geologie im erdkundlichen Unterricht zu verwenden?“

„Die Frage“, so führte der Referent aus, „ob erdgeschichtliche Begriffe und Vorgänge überhaupt in den geographischen Unterricht hineinzuziehen sind, hat, wenn ich mich recht entsinne, in der vorjährigen Versammlung eine so

vielseitige Bejahung[1]) erfahren, dafs ich sie als erledigt betrachten zu können glaube. Nur zwei Punkte aus der damaligen Besprechung möchte ich heute noch einmal kurz berühren.

Der Vortragende, Dr. Hoffmann, der inzwischen nach Köln versetzt worden ist, hatte hingewiesen auf die Unsicherheit und den häufigen Wechsel in der Auffassung über die angeblich wichtigsten geologischen Fragen. Gegen diesen Vorwurf muß ich aber, wenn er im Ernste gemacht werden sollte, die Geologie entschieden in Schutz nehmen. Freilich mag auch sie, um die letzten Ursachen der Erscheinungen zu erklären, gleich anderen Wissenschaften, nicht überall der Hypothesen entraten. Ich erinnere hier nur an die verschiedenen Theorien über den eigentlichen Ursprung der vulkanischen Erscheinungen, der uns ja wohl stets ein Rätsel bleiben wird. Daß aber gerade die Geologie durch ein Übermaß solcher hypothetischer Voraussetzungen ausgezeichnet sein soll, wäre erst noch zu beweisen. Dagegen hat sie unzweifelhaft einen ebenso reichen Schatz sicheren Wissens aufzuweisen, wie nur irgend eine andere Wissenschaft.

Sodann wurde noch die Bemerkung gemacht, es scheine nur der Geologe von Fach imstande zu sein, die Schüler in dieses Gebiet einzuführen, welches noch dazu als ein „überaus schwieriges" bezeichnet wurde. Gewiß, ohne ausreichende Sachkenntnis kein ersprießlicher Unterricht; aber ich denke, damit steht es doch so, wie mit anderen Lehrfächern auch: dem ungeschickten Lehrer wird auch das ausgedehnteste Wissen wenig helfen, der geschickte aber wird auch mit weniger umfangreichen und in beschränktem Gebiete gründlichen Kenntnissen stets erfreuliche Ergebnisse erzielen. Wer das Feld der Erdkunde von der geologischen Seite her betrat, hat es dabei freilich am bequemsten, denn er kann überall aus vollem Borne schöpfen; aber auch für den nicht geologisch vorgebildeten Geographen ist es, wenn er nur das nötige Interesse für den Gegenstand mitbringt, ein leichtes, sich die für den Unterricht erforderlichen Kenntnisse anzueignen.

Was zunächst die dynamische Geologie, also die Lehre von den die Erdrinde umgestaltenden Kräften, anlangt, so findet der Lehrer hierüber völlig Ausreichendes im ersten Bande von Wagners „Lehrbuch der Geographie" sowie in Supans „Grundzügen der physischen Erdkunde", letzteres in seiner mit sicherem Takte überall das Wesentliche hervorhebenden Übersichtlichkeit und in seiner außergewöhnlichen Klarheit wohl das beste Lehrbuch allgemeiner Erdkunde, welches wir zur Zeit haben. Dagegen läßt uns Supan im Stich bei der Lehre von den verschiedenen Formationen und der Altersfolge der Gesteine, indem er diese speziell erdgeschichtliche Disziplin als nicht geographische, sondern rein geologische nur flüchtig berührt. Wagner bringt hierüber auf $4^1/_2$ Seiten wenig mehr. Dagegen wird dieser Gegenstand ausreichend behandelt, falls der Benutzer einige petrographische Kenntnisse hat, von Brückner im 2. Bande der „Allgemeinen Erdkunde" von Hann, Brückner und Kirchhoff. Wer indessen eine gründlichere Belehrung in der Geologie erstrebt, der nehme das ausgezeichnete „Lehrbuch der Geologie" von Emanuel Kayser zur Hand, das sich wie kein anderes zur Einführung in diese Wissenschaft eignet und in keiner Lehrerbibliothek

---

[1]) Das Thema hatte wegen der Kürze der Zeit nicht erledigt werden können und war deshalb nochmals auf die Tagesordnung gesetzt worden.

fehlen sollte. Das viel verbreitete Buch von Credner: „Elemente der Geologie“ eignet sich mehr zum Nachschlagen.

Unentbehrlich zu einem klaren Verständnis der geologischen Vorgänge ist die Kenntnis der gebirgsbildenden Gesteine, sowie derjenigen Mineralien, welche an der Zusammensetzung dieser Gesteine wesentlichen Anteil haben, wenigstens soweit sie daran mit bloßem Auge erkennbar sind. Natürlich kann man nicht verlangen, daß jeder Lehrer der Erdkunde auch Petrograph oder gar Mineraloge ist. Was aber in dieser Beziehung dem Geographielehrer nottut, das hat Ferdinand Löwl in seinem vortrefflichen Büchlein: „Die gebirgsbildenden Felsarten, eine Gesteinskunde für Geographen“, Stuttgart bei Enke, auf etwa 150 Seiten klar und übersichtlich zusammengestellt, und ich möchte jedem Kollegen, der der Geologie im erdkundlichen Unterricht ein Plätzchen vergönnen will, hiermit dieses Schriftchen aufs wärmste empfohlen haben. Die darin vorgetragenen Belehrungen erhalten eine meines Erachtens notwendige Illustration durch eine kleine, aber zweckmäßig getroffene Sammlung von Handstücken. Wo der Lehrer diese Sammlung finden soll, davon später. So komme ich denn endlich zu meinem eigentlichen Thema: In welchem Umfange und in welcher Verteilung können die Elemente der Geologie im erdkundlichen Unterricht verwertet werden?

Was das erste Glied meiner Frage anlangt, so hat der Lehrer natürlich nur solche geologischen Begriffe in den Unterricht hineinzuziehen, die von wesentlicher Bedeutung für das Verständnis des heutigen Antlitzes der Erde sind.

Es wären demnach zu besprechen:

I. aus der sogenannten dynamischen Geologie die Wirkungen bzw. die Tätigkeit der aufbauenden und zerstörenden Kräfte, also
   a) aufbauende Kräfte, wie:
      1) Faltungen der Erdrinde sowie Hebungen und Senkungen einzelner Teile derselben, mit einem Wort: die Haupterscheinungen der Gebirgsbildung.

Klarzumachen und zu veranschaulichen sind selbige auf der Karte an ausgesprochenen Faltungsgebirgen, wie z. B. den Alpen und den großen Gebirgssystemen Asiens, sowie auf Spaziergängen im heimatlichen Gelände, soweit sich hier Gelegenheit bietet, an Steinbrüchen, Eisenbahn-Durchschnitten und den Wänden von Erosionstälern, wie des Rheines, der Saar u. s. w. wo die Gebirgsfaltung mitunter in ausgezeichneter Weise zutage tritt. Ist kein Gebirge in der Nähe der Anstalt, so sind geologische Profile zu verwenden und geotektonische Modelle, wie sie Professor Duparc in Genf konstruiert hat (zu beziehen durch das Rheinische Mineralien-Kontor von Dr. F. Krantz in Bonn).

      2) Erscheinungen des Vulkanismus.
      3) Anschwemmungen der Flüsse, Absätze von Randmeeren und Binnenseen, bzw. die eigentliche Schichtenbildung.
      3) Die aufbauende Tätigkeit der Riffkorallen.
   b) Zerstörende Kräfte:
      1) Spaltenfrost,
      2) Besonnung (Insolation),
      3) Fluß- und Gletschererosion,

4) Regenspülung und chemische Zersetzung,
5) Brandungswelle,
6) Wind (Verwehung und Windschliff mittels verwehten Sandes).

Dabei ist der Schüler aufmerksam zu machen auf den fortdauernden Kampf zwischen den aufbauenden und den zerstörenden Kräften, und wie dieselben Gewalten, die hier als zerstörende auftreten, wie namentlich die Gewässer, dort neubildend wirken; ferner, dafs die aufbauenden Kräfte hauptsächlich es sind, welche die Großformen schaffen, deren eigentümliche Gestalt im einzelnen wieder im wesentlichen, abgesehen von den Schöpfungen des Vulkanismus, durch die zerstörenden Mächte bestimmt wird. Da aber die Wirkung dieser letzteren eine verschiedene ist bei den verschiedenen Felsarten, also die erzielten Formen mitbedingt sind durch die stoffliche Beschaffenheit der Gesteine, so gehört zum Verständnis, insbesondere der Gebirgsformen, der Meeresküsten u. s. w. die Kenntnis der wichtigsten Gesteine. Haben doch die Gesteine für die Geschichte der Erde dieselbe Bedeutung, wie für den Historiker geschriebene Urkunden, Baureste und jegliche Art von Denkmälern menschlicher Tätigkeit aus früherer Zeit. Der Schüler soll diejenigen Gesteine kennen lernen, welche an der Zusammensetzung des uns sichtbaren Teiles der Erde einen wesentlichen Anteil haben. Es sind dies imgrunde nur wenige. Gneis, Glimmerschiefer, Phyllit, Tonschiefer, Quarzit, Sandstein, von den phytogenen Gebilden Stein- und Braunkohle, von den zoogenen Kalk und Dolomit, und von den aus Schmelzfluß erstarrten vor allem Granit, dann noch Porphyr, Basalt, vielleicht auch noch Trachyt, sind in typischen Stücken zu zeigen und kurz in Bezug auf ihre Haupteigenschaften zu besprechen.

Vor allem soll der Schüler aber die Gesteine seiner Heimat, die Bausteine seiner heimatlichen Berge, kennenlernen. Ist sein Blick hierfür geweckt, so wird ihm auffallen, daß in anderen Gegenden andere Gesteine vorherrschen. Er muß daher belehrt werden, welche Stellung die Gesteine seiner engeren Heimat zu den übrigen Gesteinen einnehmen. Deshalb kann die Lehre von der Altersfolge der Felsarten nicht umgangen werden, zumal ja auch ältere Gesteine immer den Baustoff zu jüngeren Bildungen geliefert haben und noch liefern. Auch hier hat sich der Lehrer auf das Allernötigste zu beschränken. Mit Namen wie Cambrium, Silur, Devon oder gar Eozän, Oligozän, Miozän, Pliozän darf der Schüler nicht gequält werden. Es genügt, wenn er lernt, daß man eine archaische oder Urzeit ohne Versteinerungen, bzw. Spuren einstiger Lebewesen, von einer Versteinerungen führenden Zeit unterscheidet und daß man die letztere wieder einteilt in eine paläozoische, eine mesozoische und eine känozoische Gruppe, oder ein Altertum, ein Mittelalter und eine Neuzeit der Erde, im Gegensatz zu jener Urzeit. Nur von der engeren Heimat ist auch der Name der Formation zu merken. So lernt z. B. der Schüler in St. Wendel, daß die Gesteine seiner Heimat der Dyas oder Permformation angehören, daß diese Formation den Schlufs der paläozoischen Gruppe bildet und in der Altersfolge zu stehen kommt zwischen die Steinkohlenformation, wie sie im anstoßenden Kohlenrevier sich findet, und die Trias, deren Bildungen ihm in der benachbarten Pfalz entgegentreten.

In Hinsicht der Frage, wie nun dieser Stoff etwa auf die einzelnen Unterrichtsstufen zu verteilen sei, beschränke ich mich auf wenige und mehr

allgemeine Bemerkungen. Einmal ist es nicht leicht, einen Stoff, dessen systematische Behandlung auf der Schule unsere gegenwärtigen Lehrpläne ausschließen, zweckmäßig zu verteilen. Sodann hängen diese Erwägungen zusammen mit der Beantwortung einer anderen Frage, die ich zum Schlusse noch stellen werde, und endlich fehlt es, mir wenigstens, noch an jeder pädagogischen Erfahrung darüber, wie das mit den Jahren wachsende Verständnis der Schüler sich zu den zu behandelnden geologischen Fragen verhält.

Meines Erachtens könnte mit diesem Unterricht in der Quarta begonnen werden, und zwar am besten am Schlusse des Schuljahres, in den letzten der Erdkunde zugewiesenen Stunden, und zwar wäre hier aus der dynamischen Geologie das am leichtesten zu Verstehende, also Erosion und Regenspülung, Wirkungen der Brandungswelle, durchzunehmen.

In Untertertia die auffallendsten und wesentlichsten Erscheinungen und Wirkungen der aufbauenden Kräfte, also Bildung der Faltengebirge, Hebungen und Senkungen der Erdrinde, Vulkanismus, wozu die Länderkunde der außereuropäischen Erdteile, insbesondere Asiens und Amerikas, reichliche Anregung bietet, vielleicht im Anschlusse an die Orographie dieser Erdteile.

In Obertertia, in Verbindung mit der Landeskunde des Deutschen Reiches, die Gesteine der Heimat, und im Zusammenhang damit die wichtigsten gebirgsbildenden Gesteine überhaupt, sowie ihre Altersfolge.

In Untersekunda die notwendigen Ergänzungen aus der dynamischen Geologie und übersichtliche Zusammenfassung der unter ihren Begriff fallenden Erscheinungen. Falls die Zeit es erlaubt, zum Schlusse auch noch Wiederholung des von der Gesteinslehre in Obertertia Gelernten.

In Obersekunda und Prima wäre lediglich eine gelegentliche Befestigung und Vertiefung des bis dahin Gelernten anzustreben.

Es käme nun noch die Frage: Welche Unterstützung kann dieser Unterricht durch denjenigen in der Naturbeschreibung finden? Zunächst habe ich den Wunsch, daß die Bekanntmachung des Schülers mit jenem vorhin genannten Dutzend typischer Gesteine nicht erst in der Erdkunde, sondern schon vorher im naturbeschreibenden Unterricht stattfinde, und zwar, da in Obertertia nach meinem Vorschlage die Gesteine der Heimat und die Altersfolge der Schichten und Gesteine zu behandeln wären, in einer der vier vorhergehenden Klassen. Das Nähere und die Beantwortung der Frage, ob da überhaupt nicht etwa eine kleine Änderung in unseren gegenwärtigen Lehrplänen am Platze sei, muß ich den Herren Naturwissenschaftlern überlassen. Aber ich möchte hier vor allem folgendes zu bedenken geben. Unseren Schülern wird manches Tier und manche Pflanze vorgeführt, denen sie im täglichen Leben selten oder nie begegnen; es werden ihnen oft Mineralien gezeigt, die sie nur in Sammlungen und Museen wiedersehen; sollte es da nicht nützlicher sein, sie einmal zunächst bekannt zu machen mit den Stoffen, aus denen der Fels besteht, der ihnen am Wege entgegenragt und den ihr Auge täglich sieht, mit den Gesteinen, die die Berge ihrer Heimat aufbauen und den Boden bilden, auf dem sie leben und wandeln? Auch die wenigen Mineralien, die an der Zusammensetzung dieser Gesteine einen wesentlichen Anteil haben, dürfen dem Schüler dabei nicht unbekannt bleiben Man hätte sich hier zu beschränken auf Kalkspat, Quarz,

Feldspat, Glimmer, Hornblende, Augit, Olivin und ein paar Eisenerzarten. Also die Kenntnis von etwa ein Dutzend Gesteinen und nicht einmal so vielen Mineralien wären dem geistigen Besitze des Schülers einzuverleiben, wozu sicherlich weder viel Zeit noch Mühe gehört. Ich glaube, die einigermaßen gründliche Besprechung von nur zwei höher entwickelten Individuen des Tier- oder Pflanzenreiches mit ihren verschiedenen Eigenschaften und Funktionen würde fast ebenso viel Zeit in Anspruch nehmen. Aber eins ist da noch notwendig, um dieser Aufgabe genügen zu können: jede Anstalt muſs eine kleine Sammlung der wichtigsten gebirgsbildenden Gesteinsarten, deren Haupttypen ich vorhin angab, besitzen. Sie kann ohne große Kosten beschafft werden. Ich möchte hier jedoch warnen vor minderwertigen Mineralienhandlungen, deren Inhaber oder Geschäftsleiter keine Fachleute sind, und mache auf das von hervorragenden Geologen und Geographen empfohlene Rheinische Mineralien-Kontor von Dr. F. Krantz in Bonn aufmerksam. Diese Firma liefert schon Sammlungen von je 50 Gesteinen zum Preise von 15 ℳ portofrei. Daneben aber muß sich jede Anstalt noch eine Zusammenstellung derjenigen Gesteine angelegen sein lassen, welche den Boden bzw. die Berge ihrer engeren Heimat bilden. Diese beiden Sammlungen zusammen brauchen nicht mehr als etwa 30 bis 40 typische Handstücke zu enthalten. Ich mache dabei darauf aufmerksam, daß von wichtigen Gesteinen verschiedene Varietäten gezeigt werden müssen, damit der Schüler, wenn er z. B. nur einen grobkörnigen Granit gezeigt bekommt, nachher nicht einen feinkörnigen für ein ganz anderes Gestein hält. Sehr zweckmäßig wäre es jedoch, wenn auch die dazu gehörigen Dünnschliffe beigefügt würden, indem die genaue Unterscheidung vieler Gesteine bekanntlich erst mit Hilfe des Mikroskops möglich ist und die eigentliche mineralogische Zusammensetzung der meisten erst unter dem Mikroskop recht klar wird. Auch diese Dünnschliffe sind von der genannten Firma zu beziehen und werden, soweit sie nicht vorrätig sind, von jedem eingesandten Gesteinsstück zum Preise von je 1 ℳ bis 1,20 ℳ geliefert, wie mir auf eine Anfrage hin mitgeteilt wurde.

Das sind so im wesentlichen die Vorschläge, die ich der verehrten Versammlung hiermit zur Erwägung empfehlen möchte. Denn die Geologie, meine Herren, ist der Schlüssel zur Geographie, wie die Geschichte der Schlüssel zum Verständnis des modernen Lebens ist. Ebensowenig, wie das staatliche, gesellschaftliche und wirtschaftliche Leben der Gegenwart ohne die Geschichte, ist Gestalt und Wesen der Erdoberfläche, dieser eigentliche Gegenstand der Erdkunde, zu verstehen ohne Kenntnis der Geschichte der Erdrinde und der Gesetze ihres Werdens.

Unsere Lehrpläne geben am Kopfe des Abschnittes über die Erdkunde als allgemeines Lehrziel an: „Verständnisvolles Anschauen der umgebenden Natur und der Kartenbilder“. Diese ebenso schönen wie vielsagenden Worte werden stets eine leere Phrase bleiben, wenn wir die Elemente der Geologie in dem von mir angegebenen Umfange vom erdkundlichen Unterricht ausschließen. Erst wenn der Schüler weiß, wie die Erdoberfläche, die er vor sich sieht, mit ihren Bergen, Tälern und Ebenen, ihren Flüssen, Seen, und Meeren, ihren fruchtbaren Gefilden und ihren gewaltigen Wildnissen in Hochgebirg und Wüste, geworden ist, kann er auch verstehen, warum sie so ist. Dann weiß er, weshalb die Berge seiner Heimat so aussehen

und nicht anders, weshalb zahlreiche und selbst kleine Flüsse sich durch das härteste Gestein ein tiefes Bett schneiden konnten, wo ihnen doch oft ein anderer Weg scheinbar viel bequemer gelegen hätte; mit einem Wort: dann erst können ihm alle großen und kleinen Züge verständlich werden, welche sichtbare und unsichtbare Mächte dem Antlitze der Erde eingegraben haben.

Aber auch abgesehen von dieser Wichtigkeit für den erdkundlichen Unterricht: welch einen reichen Schatz von Anregung birgt diese Kenntnis der einfachsten geologischen Grundbegriffe für den Schüler in sich! In ihrem Besitze wird er sich auch die leblose Natur zu einer Welt voll lebendigen Inhalts gestalten. Die Form der Berge und Hügel, die Schichtung und Faltung des Gesteins an der Felswand im Erosionstal, im Eisenbahn-Durchschnitt oder im Steinbruch, der kleinste Wasserfall, selbst Kies und Geröll am Ufer des Flusses, alles wird ihm zu einem Gegenstande des Nachdenkens und der Phantasie werden. Dann werden die Steine ihm nicht mehr tot und stumm sein, sondern mit tausend Zungen werden sie zu ihm reden und ihm erzählen, daß auch der starre Fels und die ganze scheinbar feste Erdrinde den ewigen Gesetzen des Vergehens, Werdens und Wechsels unterworfen sind und daß unwandelbar nur diese Gesetze selbst sind, gleich dem Geiste, der sie schuf. — Die Erkenntnis, daß die Grundbegriffe der Geologie keinem Gebildeten unbekannt sein dürfen, dringt in immer weitere Kreise. Es ist Zeit, daß auch unsere höheren Schulen dieser Wissenschaft ihre Tore fürder nicht mehr verschließen“.

Auch dieser Vortrag erntete reichen Beifall der Anwesenden. Die Versammlung erklärte sich mit den Äußerungen des Redners einverstanden.

Als letzter Punkt der Tagesordnung folgte ein Vortrag des Zeichenlehrers Demmer (Neunkirchen) „über die neue Richtung im Zeichenunterricht“.

Dieser äußerte sich folgendermaßen: „Nach der alten Methode des Zeichenunterrichts wurden hauptsächlich Ornamente im Stile der Renaissance gezeichnet, und zwar nach Vorlagen. Talentvollere Schüler zeichneten auch in anderen Stilarten oder machten ornamentale Entwürfe. Ersprießlich war diese Methode nicht; denn nur solchen Schülern konnte sie nützlich sein, welche in ihrer späteren Berufstätigkeit großen Wert auf die Kenntnis der verschiedenen Stilarten und ihrer Formen legten, also denjenigen, die sich eventuell einem Kunsthandwerke oder dem Baufache widmeten. Die Zahl dieser war wohl sehr klein. — Des Vergnügens wegen wird sich wohl niemand die Mühe gegeben haben, die Formen irgend einer Stilart in sein Gedächtnis zurückzurufen. Das war die alte Methode; dazu kam noch das übermäſsige Zeichnen und Konstruieren nach Holzmodellen.

Nun haben sich in den letzten Jahrzehnten auf dem Gebiete der Kunst und des Kunstgewerbes neue Ideen so sehr geltend gemacht und ausgebreitet, daß zur Zeit ein vollständiger Umschwung auf diesen Gebieten vorgeht und zum Teil sich schon vollzogen hat, so daß wir uns heute in dem Entwicklungsstadium einer neuen Stilgattung befinden. Dieser Umschwung hat zur Folge, daß im Zeichenunterrichte, der ja immer schon sehr reformbedürftig war, nun umfassende Umgestaltungen vorgenommen werden, die zwar viel kritisiert, aber für unsern jetzigen und zukünftigen Zeichenunterricht tonangebend sind.

Der Zeichenunterricht ist die Basis jeder bildenden Kunst; deshalb müssen ihm auch die der modernen Kunstrichtung entsprechenden Ideen zugrunde gelegt werden. — Die Grundidee, die Seele der modernen Richtung ist wohl die Rückkehr zur Natur, die Natur selbst, aus der wir wie aus einem unergründlichen Brunnen schöpfen können: Formen und Formenbildung, rein und unverfälscht. Die moderne Kunstrichtung fordert also, daß wir im Studium der Formen und Formenbildung sowie im Aufbau derselben die Natur als Lehrmeisterin anerkennen. Weil der Zeichenunterricht aber sich der Kunst anpassen soll, so muß auch ihm die Natur als Hauptmusterbuch zugrunde gelegt werden. Wie aber die Natur, den verschiedenen Altersklassen der Schüler entsprechend, als Vorbild oder Modell zu wählen ist, muß uns ein Lehr- und Stoffverteilungsplan sagen. Es sind uns bisher umfangreiche ministerielle Verfügungen zugegangen, die auf die neue Methode Bezug haben und Verhaltungsmaßregeln für den Zeichenlehrer enthalten. Dagegen ist ein Stoffverteilungsplan, der den neuen Anforderungen entspricht, noch sehr wenig bekannt. Es wäre also von großem Interesse, uns klarzumachen, wie sich der Zeichenunterricht in den einzelnen Klassen gestalten würde oder wie ein Stoffverteilungsplan ungefähr lauten könnte.

Quinta. Im ersten Zeichenjahre würden die Kinder zunächst den Gebrauch der Zeichenmaterialien kennenlernen und sich einige Übung in der Handhabung derselben erwerben. Zu diesem Zwecke könnte man die Gerade in ihren verschiedenen Lagen und Zusammenstellungen zeichnen lassen (Senkrechte, Wagerechte, Schräge, Winkel, Viereck, Sechseck u. s. w.).

Darauf die gebogenen Linien in verschiedenen Formen (Kreis, Oval, Eiform, Spirale u. s. w.).

Es gibt eine Richtung, die behauptet, das Kind könne die gebogene Linie leichter zeichnen als eine Gerade und deshalb solle man mit der gebogenen Linie den Zeichenunterricht beginnen. Wenn man unter gebogener Linie eine ganz der Willkür des Kindes überlassene Linie versteht, so ist die erwähnte Richtung im Recht. Unter gebogener Linie verstehen wir aber gewöhnlich eine nach bestimmten Gesetzen gebogene Linie, wie einen Kreis oder eine Ellipse. Solch eine Linie ist ungleich schwerer zu zeichnen als eine Gerade. Das Kind kann noch nicht beurteilen, ob eine Linie zu viel oder zu wenig gebogen ist; dagegen sieht es sehr gut, ob eine Linie gerade oder krumm (gebogen) ist. — Ich erwähne noch eine andere Methode, die sich in England sehr bewährt hat. Auch in Deutschland hat man gelegentlich Versuche mit ihr angestellt und ganz interessante Resultate erzielt. Allgemein ist diese Methode bei uns noch nicht geworden, obwohl sie unsern Reformgedanken sehr nahe steht. Nach dieser Methode bleiben alle Vorübungen weg. Das Kind bekommt gleich einen einfachen Gegenstand und soll denselben mit Pinsel und Farbe, ohne vorherige Bleivorzeichnung, wiedergeben.

Zu unserm Stoffverteilungsplan zurückkehrend, könnte man nach den einfachen Vorübungen mit den Naturgegenständen beginnen und zwar mit den einfachsten Blattformen.

In Quarta zeichnen wir an den Blättern weiter und kommen von den einfachen Formen allmählich zu den schwierigeren (gelappte, gefiederte Blätter u. s. w.). Als Gedächtniszeichnen könnte man auf der IV die ge-

zeichneten Blätter zu ornamentalen Füllungen zusammenstellen lassen. Darauf würde man einfache Gebrauchsgegenstände aus der täglichen Umgebung des Kindes zeichnen lassen (Früchte, Zweige, Brot, Messer, Löffel, Gabel, Schirm, Schuh, Spaten, Besen u. s. w.).

In der Unter-Tertia werden die letztgenannten Übungen fortgesetzt (Steinfließe, Muscheln, Schmetterlinge, Waffen u. s. w.). Darauf wird das perspektivische Zeichnen begonnen. Als Modelle dienen Tisch, Stuhl, Holztruhen, Schrank, Teile des Zeichensaales oder Korridors.

Benutzung der Holz- und Pappmodelle würde ganz wegfallen.

In der Ober-Tertia werden die perspektivischen Zeichenübungen fortgesetzt und zugleich wird erstrebt, Gegenstände plastisch wiederzugeben, d. h. wir sollen Licht und Schatten an den Modellen beobachten und unterscheiden. Die beleuchteten Teile bleiben in der Zeichnung als helle Flächen und beschattete Teile als dunkle Flächen stehen.

Es soll auch nicht immer mit demselben Material gearbeitet werden; die Schüler sollen auch mit der Feder, mit Kohle und Kreide, Pinsel und Farbe zeichnen lernen. — Da an den Gipsmodellen Licht und Schatten besser zu unterscheiden ist, so wird erst nach solchen Modellen gearbeitet. Dann können präparierte Tiere, ferner Vasen, Krüge, Urnen, Gläser, Teller, Tasse, Flasche u. s. w. als Modell benutzt werden.

In der Unter- und Ober-Sekunda soll das freie perspektivische Zeichnen beginnen nach Gebäude- und Architekturteilen. (Ferner das Skizzieren nach der Natur.) Zu diesem Zwecke empfiehlt es sich, in der nächsten Umgebung der Stadt die Schüler unter Anleitung des Lehrers arbeiten zu lassen. Zu solchen Zwecken eignen sich auch Museen.

Um da lohnend zu arbeiten, müssen die Zeichenstunden der betreffenden Klassen hintereinander liegen, weil sonst die Zeit zu kurz ist. — Als Modell gelten Baum, Strauch, Felsen, Mühle, Brücke, Turm u. s. w.

Zu solchen Arbeiten im Freien eignen sich vielfach Stadtgärten und Parkanlagen.

In der Prima würden diese Übungen fortgesetzt werden".

Damit endete der Vortragende seine mit Beifall aufgenommenen Ausführungen. Während des Vortrags cirkulierte unter den Anwesenden eine Anzahl Zeichnungen der Schüler des Realgymnasiums zu Neunkirchen, die allseitiges Interesse erweckten.

Wegen der vorgerückten Zeit wurde von einer Diskussion, die sich besonders auf die Erörterungen des Vortragenden im Verhältnis zu den kürzlich erlassenen mafsgebenden Forderungen der Behörde hätte verbreiten können, Abstand genommen. Direktor Dr. Baar (St. Wendel) sprach dem Herrn Demmer speziell seinen Dank aus und führte noch kurz folgendes aus: „Die neue Richtung im Zeichenunterricht sei ein bedeutungsvoller Schritt zu einer höheren Stufe der ästhetischen Ausbildung, wie sie sich in intellektueller Beziehung, auf dem Gebiete der Wissenschaften, schon vor Jahrhunderten vollzogen habe. Das Ziel sei jetzt endlich, den Schüler zu befähigen, nicht das, was andere vorgezeichnet haben, nachzuzeichnen — die Kopiermethode —, sondern die Natur selbst zu beobachten, ihre Formen richtig aufzufassen, ihre Farben sehen zu lernen und ihre Wiedergabe durch Stift und Pinsel, soweit sich das bei der beschränkten Zeit ermöglichen lasse, mit Lust und Liebe zur Sache zu unternehmen. Dieselbe Unselbständigkeit

und daher dieselbe Unfruchtbarkeit, wie bisher der Zeichenunterricht, habe in alten Zeiten der Betrieb der Wissenschaften gezeigt: wer Geographie studierte, lernte den Pomponius Mela, die Astronomie lernte man aus dem Ptolemäus, die Kenntnis des Aristoteles machte zum Philosophen, die des Plinius zum Naturforscher. Dann zeigten hervorragende Männer, wie man selbst sehen, beobachten, fragen, forschen, vergleichen und daraus Schlüsse ziehen konnte, und die Folge waren auf allen Gebieten der Wissenschaften ungeahnte, überraschende Erfolge. Nur langsam, zögernd und zweifelnd ist die Schule dieser Richtung nachgefolgt, aber immer mehr wurde dann von bedeutenden Pädagogen darauf hingewiesen, daß man den alten Verbalismus verlassen solle; dafs schon der Schüler einsehen und selbsttätig erfahren müsse, es gelte die Dinge kennen zu lernen, nicht bloß die Worte; daß man noch lange nicht alles wisse, sondern jede Generation weiter zu forschen habe und erst für den selbst Forschenden das große wissenschaftliche Erbteil unserer Vorfahren wirklichen Nutzen bringen könne. So hat allmählich der Geist der Wissenschaftlichkeit, ursprünglich auf einige hervorragende Geister beschränkt, immer weitere Kreise gezogen und ist immer tiefer eingedrungen in das Leben des ganzen Volkes.

Möge in bescheidenem Maße auch der Geist künstlerischer Erziehung und ästhetischer Ausbildung wie ein Sauerteig in unsere Weiterentwicklung eindringen! Die neue Richtung im Zeichenunterricht ist neben andern Mitteln sicher geeignet, zu diesem edlen Ziele hinzuführen".

Nachdem Oberlehrer Kretzschmar den Rednern herzlichst gedankt hatte, schloß er die anregend verlaufene Versammlung.

Nun begaben sich die meisten Teilnehmer mit Direktor Wernicke ins Realgymnasium, über dessen innere Einrichtung sich alle überaus zufrieden äußerten; andere besichtigten mit Oberlehrer Wüllner das Stummsche Hüttenwerk.

Später vereinigten sich die Teilnehmer in dem Gasthofe „zur Post" zu einem gemeinsamen Essen, bei welchem Oberlehrer Kretzschmar den Trinkspruch auf den Kaiser ausbrachte. Kurz nachher traf die telegraphische Antwort des Direktors Dr. Koch (Kempen) ein, in der er für den Gruß dankte und ihn in liebenswürdiger Weise erwiderte. In gehobener Stimmung und in angenehmer Unterhaltung blieben die Teilnehmer zusammen, bis die Zeit zur Abreise mahnte.

St. Wendel. S. Schäfer.

VIERTE ABTEILUNG.

EINGESANDTE BÜCHER.

1. N. M. Butler, Scholarship and Service. New York 1902. 9 S. (S.-A. aus Educational Review 1902).

2. H. Auer, Schulgrammatik der deutschen Sprache für die unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten. Dritte Auflage. Stuttgart 1902, W. Kohlhammer. VIII u. 210 S. geb.

3. K. Krause's Deutsche Grammatik für Ausländer. Auszug für Schüler bearbeitet von K. Nerger. Zweite Auflage. Breslau 1902, J. U. Kern's Verlag. VIII u. 200 S. geb. 2,50 *M.*

4. O. Lehmann und K. Dorenwell, Deutsches Sprach- und Übungsbuch. Hannover und Berlin 1902, C. Meyer (G. Prior). Heft I: Sexta, zweite Auflage. IV u. 91 S. 0,60 *M.* — Heft II: Quinta, zweite Auflage. IV u. 100 S. 0,60 *M.*

5. H. Heinze, Aufgaben aus „Hermann und Dorothea" zusammengestellt. Dritte Auflage. Leipzig 1902, W. Engelmann. VIII u. 105 S. geb. 1 *M.*

6. H. v. Kleist, Michael Kohlhaas. Kritische Ausgabe mit Erläuterungen von E. Wolff. Minden i. W. (o. J.), J. C. C. Brun's Verlag. 150 S. kl. 8. 1,20 *M.*, kart. 1,30 *M.*

7. S. R. Nagel, Maturitätsfragen aus der deutschen Literaturgeschichte. Wien und Leipzig 1902, F. Deuticke. VI u. 91 S. gr. 8.

8. J. Strigl, Übungsbuch zur Einübung der lateinischen Satzlehre. Für die 3. und 4. Klasse österreichischer Gymnasien. Linz a. D. 1902, F. J. Ebenhöch'sche Buchhandlung (H. Korb). 1. Teil: Einzelsätze und zusammenhängende Stücke, 2. Teil: Wortkunde, zusammen 221 S. gr. 8. 3 *K* 20 *h.* Dazu ein Begleitwort 11 S.

9. E. Joannides, Sprechen Sie attisch? Moderne Konversation in altgriechischer Umgangssprache nach den besten attischen Autoren. Zweite Auflage. Dresden und Leipzig 1902, C. A. Kochs Verlagsbuchhandlung (H. Ehlers). 80 S. 1,20 *M.*

10. Aeschines, *Περὶ τῆς παραπρεσβείας.* Texte grec publié avec une Introduction et un Commentaire par J. M. Julien et H. L. de Péréra sous la direction de A. Hauvette. Paris 1902, C. Klincksieck. LXIV u. 124 S. 4 *fr.*

11. H. Fritzsche, Präparation zu Lucians Traum und Timon. Hannover 1902, Norddeutsche Verlagsanstalt O. Goedel. 24. S. 0,60 *M.*

12. A. Zünd-Burguet, Méthode pratique, physiologique et comparée de prononciation française. Ce volume est accompagnée d'un livre d' illustrations. Paris 1902, Gymnase de la voix. (Marburg, N. G. Elwert). XIV u. 77 S., VII u. 18 Tafeln. kl. 8, zusammen 2,40 *M.*

13. H. Breitinger, Die Grundzüge der französischen Literatur- und Sprachgeschichte. Mit Anmerkungen zum Übersetzen ins Französische. Achte Auflage von E. Leitsmann. Zürich 1902, Schulthess & Co. VIII u. 182 S. 2,40 *M.*

14. G. A. Henty, In Freedoms Cause. In gekürzter Fassung für den Schulgebrauch herausgegeben von P. Geißler. Leipzig 1902, G. Freytag. VII u. 128 S. geb. 1,40 *M.* Dazu Wörterbuch 40 S. 0,50 *M.*

15. R. Schwemer, Restauration und Revolution. Leipzig 1902, B. G. Teubner. VIII u. 151 S. geb. 1,25 *M*. (Aus Natur und Geisteswelt No. 37).

16. J. Boock, Lehrproben zur Bürgerkunde. A. Für die Volksschule. Berlin 1902, Horn & Raasch. 31 S. gr. 8.

17. E. Fabricius, Die Entstehung der römischen Limesanlagen in Deutschland. Vortrag. Mit einer Tafel. Trier 1902, Jacob Lintz. 17 S. gr. 8. 0,80 *M*.

18. A. Tromnau, Landeskunde der Provinz Posen. Mit einem Bilderanhange. Zweite Auflage. Breslau 1902, F. Hirt. 64 S. gr. 8. geb. 0,75 *M*.

19. K. Pfaff, Heidelberg und Umgegend. Zweite Auflage. Heidelberg 1902, J. Hörning. XVI u. 427 S. mit 119 Abbildungen, drei Plänen und einer Karte. Eleg. geb. 4,80 *M*.

20. B. Féaux, Rechenbuch nebst einer Anleitung für den vorbereitenden Unterricht in der Geometrie. Zehnte Auflage von F. Busch. Paderborn 1902, F. Schöningh. IV u. 232 S. 1,60 *M*.

21. Močnik-Spielmann, Lehrbuch der Geometrie für die oberen Klassen der Gymnasien. Mit 201 Figuren. Dreiundzwanzigste Auflage. Wien 1902, F. Tempsky. 267 S. gr. 8. 2 *K* 30 *h*, geb. 3 *K* 80 *h*.

22. H. Bauerreiß, Ferienaufgaben aus der Planimetrie. Zur Nachhülfe und als Übungsstoff gegeben nebst Anleitung zur Lösung. Würzburg 1902, Stahel'sche Verlagsanstalt. IV u. 70 S. geb.

23. C. Rohrbach, Vierstellige logarithmisch-trigonometrische Tafeln nebst einigen physikalischen und astronomischen Tafeln für den Gebrauch an höheren Schulen. Dritte Auflage. Gotha 1902, E. F. Thienemann. 36 S. Lex.-8. geb. 0,80 *M*.

24. H. Bork und F. Poske, Hauptsätze der Arithmetik für die Unter- und Mittelklassen höherer Lehranstalten. Vierte Auflage. Berlin 1902, Max Rockenstein. 40 S. geb. 0,80 *M*.

25. Sammlung Göschen (Leipzig, G. J. Göschen'sche Verlagshandlung; jedes Bändchen geb. 0,80 *M*.

a) R. Haussner, Darstellende Geometrie. Teil I. Elemente; ebenflächige Gebilde. 1902. 192 S. mit 100 Figuren.

b) K. Doehlemann, Projektive Geometrie in synthetischer Behandlung. Zweite Auflage. 1901. 176 S. mit 85 Figuren.

c) F. Junker, Höhere Analysis, Teil II: Integralrechnung. Zweite Auflage. 1901. 208 S. mit 89 Figuren.

d) F. Junker, Repetitorium und Aufgabensammlung zur Differentialrechnung. 1902. 119 S. mit 42 Figuren.

e) F. Junker, Repetitorium und Aufgabensammlung zur Integralrechnung. 1902. 128 S. mit 50 Figuren.

f) W. Trabert, Meteorologie. Zweite Auflage. 1901. 148 S. mit 49 Figuren.

g) W. Migula, Morphologie, Anatomie und Physiologie der Pflanzen. 149 S.

26. R. v. Wettstein, Leitfäden der Botanik. Mit drei Tafeln und 914 Figuren. Zweite Auflage. Leipzig 1902, G. Freytag. IV und 232 S. gr. 8. geb. 3,50 *M*.

27. J. Lorscheid, Lehrbuch der anorganischen Chemie mit einem kurzen Abriß der Mineralogie. Mit 221 Abbildungen und einer Spektraltafel. Fünfzehnte Auflage von F. Lehmann. Freiburg i. B. 1902, Herdersche Verlagshandlung. VIII u. 344 S. gr. 8. 3,60 *M*, geb. 4,10 *M*.

28. O. Oertel, Das große Drama. Eine Weltgeschichte. Braunschweig und Leipzig 1902, R. Sattler. 96 S. 1 *M*.

ERSTE ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Die Licht- und Schattenseiten der Chrestomathien.

II.

Die Chrestomathien haben allezeit unter einem Vorurteil zu leiden gehabt. Ein Hauptgrund dieses Vorurteils ist in der geringen Ausdehnung der altklassischen Literatur, namentlich der römischen zu suchen. Was aus dieser, soweit sie eben für die Schule in Betracht kommt, erhalten ist, ist so wenig umfangreich, daß es früher, wo man diesen Dingen seine ganze Zeit widmen durfte, schimpflich scheinen mochte, aus diesem wenigen noch eine Auswahl zu treffen. Hat die Zeit nicht selbst aus jener klassischen Literaturperiode eine Chrestomathie hergestellt? Nur ungefähr so viel hat sie aus den einzelnen Gebieten übrig gelassen, als nachkommende Geschlechter sich zum Segen genießen konnten. Für die Schule ist das freilich noch immer viel zu viel. Sie hatte also die Wahl, um ganze Werke eines einzigen Autors lesen zu können, auf die anderen zu verzichten oder aus dem Ganzen eine Auswahl des Lesenswertesten zusammenzustellen oder einen Mittelweg einzuschlagen, d. h. außer einer bescheidenen Zahl hervorragender Hauptwerke geringeren Umfanges zur Ergänzung eine Auswahl aus anderen lesen zu lassen. Die Entscheidung ist durch die vornehm sich gebärdende Indignation, mit welcher oft gegen das Stückwerk der Chrestomathien geredet worden ist, erschwert worden. Dem gegenüber soll man sich vor allem klar machen, daß die Chrestomathie einer der Natur selbst abgelauschten Methode ihren Ursprung verdankt. Es erweckt Vorstellungen von Solidität und unermüdlicher Arbeitskraft, wenn einer Vollständigkeit des Materials auf seine Fahne schreibt. Zu verwirklichen ist dieses Ideal aber nur auf kleinen Spezialgebieten. Sobald der Kreis sich erweitert, muß man sich an gut getroffenen Auswahlen genügen lassen, deren einzelne Stücke dann zu Stellvertretern von Ganzen werden. Und wie in der Wissenschaft, so geht es im Leben selbst. Was wir aus dem Treiben der Menschen für unsere Auffassung des Lebens und des Menschen überhaupt lernen, ist immer nur aus zersprengten Fragmenten der Erfahrung gewonnen, die wir uns meist unbewußt und oft genug in recht übereilter Weise zu vollgültigen Zeugen für das Ganze machen. Zum Glück wird meist, was die ersten Auffassungen zu schnell Fertiges hatten, durch Erfahrungsfragmente

eines abweichenden Charakters, die uns später zugeführt werden, ins Gerade gerückt oder widerlegt. Dem ähnlich sind die Wirkungen, die von einer geschickt angelegten Chrestomathie ausgehen. Die Entwicklungsgeschichte großer Männer berichtet allerdings oft von dem übergewaltigen Einfluß, den ein einzelner bedeutender Schriftsteller auf die Bildung dieses oder jenes ausgeübt hat, der später mit glänzendem Erfolge auf derselben Bahn gewandelt ist. Auch hat Heraklit recht, wenn er sagt: Ὁ εἷς μύριοι, ἐὰν ἄριστος ᾖ. Aber der Mensch, wie er gewöhnlich ist und immer sein wird, möchte heute doch durch eine Mehrheit von geistigen Einwirkern, die sich gegenseitig begrenzen, ergänzen und ausgleichen, besser gefördert werden als durch einen einzelnen, und wäre dieser einzelne der größte. Zu den Vorzügen der nach einer Chrestomathie gepflegten Lektüre gehört in erster Linie dieser, daß so einer einseitigen Auffassung, einem zu früh beruhigten iurare in verba magistri vorgebeugt wird. Nach der Lehre der neueren Akademie ist es der sicherste Weg zur Wahrheit, quam plurimorum de eadem re opiniones colligere et inter se comparare. Man darf diesen Philosophen antworten, daß es nicht aufklärend, sondern verwirrend wirkt, wenn man auf möglichst viele hört. Wenn uns aber von der entgegengesetzten Seite zugerufen wird: Ἁπλοῦς ὁ μῦθος τῆς ἀληθείας ἔφυ, so ist das nicht minder bedenklich. Nicht immer ist die Wahrheit einfach; meist hat sie zwei Seiten, oft genug mehrere. Um sich im Gleichgewicht zu erhalten und der verzerrend wirkenden Tyrannei großer Gedanken entgegenzuarbeiten, muß der Mensch während der Jahre, die für seine Lebensauffassung entscheidend sind, den mehrstimmigen Chor verschiedenartiger Koryphäen an sein Ohr schallen lassen. Diese Sphärenmusik hoher Gedanken, denen sich seine Seele entgegensehnt, soll weder ein Unisono sein noch das disharmonische Getöse einander überschreiender Stimmen. Nicht auf die Meinungen möglichst vieler, kann man dem Karneades antworten, komme es an, sondern nur auf eine beschränkte Zahl typischer Hauptauffassungen, die sich gegenseitig in Schach halten. Nur große Männer haben das Recht, einseitig zu sein. Ihre schroffe Größe wird durch manches, was leise in ihnen miterklingt, wenn es auch das fremde Ohr nicht immer vernimmt, vor Ausschreitungen bewahrt; in dem Geiste derer aber, die sich ihnen ganz zu eigen geben, entsteht eine tolle Gärung, wenn nicht zugleich eine nach einer anderen Seite neigende Auffassung ergänzend und beruhigend sich hinzugesellt. Dazu kommt die anregende Kraft der Vergleichung selbst. Der dramatische Dichter stellt in jedem Drama nicht bloß eine Anzahl wahr gezeichneter Charaktere hin, deren Äußerungen alle in den Strom derselben Handlung münden, sondern er sinnt auch darauf, sich diese Charaktere durch ihre Abweichungen voneinander gegenseitig beleuchten zu lassen. Neben Antigone tritt Ismene, neben Elektra Chrysothemis, neben Odysseus

Neoptolemus, neben Octavio Max Piccolomini, neben Tellheim Riccaut de la Marlinière. Meist hat auch der andere in gewissem Sinne recht, jedenfalls aber breitet seine abweichende Denkweise ein helleres Licht über diejenige des Protagonisten; ja ihm auch nur als Folie dienend, macht er sein Bild nicht bloß leuchtender, sondern läßt auch dessen charakteristische Linien schärfer hervortreten. Aber noch Erwägungen anderer Art warnen davor, die Jugend ganz der Einwirkung eines einzigen großen Schriftstellers preiszugeben. Nicht jeder, und gehörte er in den engsten Kreis der Größten, wirkt auf alle in derselben Weise. Wir können nicht ein heranwachsendes Geschlecht ausschließlich durch Lessing oder ausschließlich durch Schiller oder ausschließlich durch Goethe bilden wollen. Die Schule soll überdies eine für das ganze Leben ausreichende geistige Ausstattung mitgeben. Nicht als ob nachher nichts mehr zugelernt zu werden brauchte, aber die zum Aufbau einer Lebensauffassung notwendigen Hauptsachen müssen doch von der Schule in die Seelen hineingearbeitet werden. Darunter ist aber auch manches, wofür in diesem Alter noch keine brennende Sehnsucht und deshalb auch kein volles Verständnis vorhanden ist. Auch solche, dann langsamer quellende und später aufgehende Samenkörner müssen in mäßiger Anzahl schon in die jugendlichen Seelen gepflanzt werden.

Zu den Lichtseiten der Chrestomathien gehört also in erster Linie dies, daß sie Mannigfaltiges bieten. Varietas debet occurrere satietati, sagt Cicero. „Wer vieles bringt, wird allen etwas bringen". Dieses zweite Wort klingt freilich leichtfertig, und man ist geneigt, mit der Prinzessin im Tasso zu antworten:

Der Wechsel unterhält, doch nützt er kaum;

gleichwohl entspricht die Abwechselung einem durchaus natürlichen menschlichen Bedürfnisse. Mag sich auch das spätere Leben in immer engere und einförmigere Kreise zurückziehen, die Jugend hat ein starkes Bedürfnis zu wechseln. Deshalb nennt Horaz die Jugendzeit mobiles anni, im Gegensatz zu den maturis annis. Vom Knaben aber sagt er: Mutatur in horas und vom Jüngling: Amata relinquere pernix. In den vorherrschenden Neigungen eines Alters spiegeln sich die Bedürfnisse dieses Alters. Die Jugend braucht eben verschiedenartige Elemente zum Aufbau ihres inneren Lebens. Und ist nicht auch für das Gedeihen des Körpers eine gemischte Kost die beste? Aber wie die Einförmigkeit, so soll auch die Mannigfaltigkeit ihre Grenzen haben. Eine Chrestomathie ist nicht so, wie sie sein soll, wenn man von denen, die sie durchgearbeitet haben, sagen darf:

Zwar sind sie an das Beste nicht gewöhnt,
Allein sie haben schrecklich viel gelesen.

Man erzählt, J. Brahms habe bei einer musikalischen Feier einen in diese Worte gefaßten Toast ausgebracht: „Alle Meister sollen leben, von Beethoven bis auf Strauß". Er meinte

den älteren Johann Strauß, den Klassiker der Tanzmusik. So weit soll eine Chrestomathie nicht gehen. Est modus in rebus, sunt certi denique fines. Sie sei vielseitig oder wenigstens mehrseitig; aber sie hüte sich, allseitig zu sein. Indem sie abwechselnd verschiedene Kräfte des Geistes ins Spiel setzt, wird sie erfrischend wirken. Zugleich aber arbeitet sie der ästhetischen, geistigen und sittlichen Intoleranz entgegen und hat eine ausweitende Wirkung. „Man hat keinen Geschmack", sagt Lessing, „wenn man nur einen einseitigen Geschmack hat". Aber nicht bloß auf die Ausbildung des Geschmackes zielt die Schule. Sie will vor allem dahin bringen, sich selbst und den Menschen überhaupt zu verstehen. Damit diese Erkenntnis nicht eine fehlerhaft einseitige bleibe, dazu bedarf es verschiedener, sich nicht bloß ergänzender, sondern oft sogar paralysierender Wirkungen. Kein Schriftsteller, und gehörte er zu den seltenen Großen, bietet an jeder Stelle Vollkommenes. Was ihm fehlt, wird aber ein anderer wahrscheinlich bringen; und wo die Bescheidenheit der Natur und Wahrheit von ihm überboten wird, darf man hoffen, durch die abweichende Art eines anderen, nicht minder großen Autors dem Schaden, den solche Übertretungen stiften könnten, erfolgreich entgegenzuarbeiten. In besonders hohem Grade gilt dies von den modernsprachlichen Chrestomathien. In diesen werden sich nicht leicht Stücke finden, für welche es nicht geraten wäre nach Ergänzungen und Ausgleichungen auszulugen. Was die Alten betrifft, so ist es ihr Vorrecht, wie Lessing sagt, keiner Sache weder zu viel noch zu wenig zu tun. Damit hat er sie, wie sie wenigstens während der Periode ihrer Reife waren, ebenso treffend als einfach charakterisiert. Und nicht anders Schiller, wenn er diese drei Eigenschaften: Verstand, Maß und Klarheit als die charakteristischen Vorzüge der Alten anführt.

So viel von den Lichtseiten der Chrestomathien. Die Schattenseiten anderseits sind teils unvermeidliche, teils solche, welche nur schlechten Chrestomathien eigen sind. Es ist etwas Schönes um die Vertiefung, um das ruhige Hineinleben in die Welt eines großen Schriftstellers oder Dichters, ohne daß andere Stimmen dazwischentönen, und wären es auch lauter melodische oder weise Stimmen. Die Einseitigkeit des wahrhaft Bedeutenden übt eine heilsame Wirkung, und was sie denn doch Verzerrendes haben sollte, dem wird das vielgestaltige Leben mit seiner Fülle anders gearteter Eindrücke gewiß bald kräftig genug entgegenarbeiten. Ferner würde ein ausschließlich nach Chrestomathien erteilter Unterricht es nicht zur Vorstellung eines literarischen Ganzen kommen lassen. Auch für die Erwerbung der Sprachkenntnisse — dies gilt natürlich nur von dem fremdsprachlichen Unterricht — ist die Mannigfaltigkeit der Chrestomathie ein Hindernis. Vor allem würde das die Wirkung einer lateinischen Chrestomathie sein. Die streng gesetzmäßig ausgebildete Form der lateinischen

Sprache, die unsere Grammatiker als Latein lehren, ist erst spät entstanden und nach kurzer Herrschaft wieder geschwunden. Für das Griechische ist die Gefahr minder groß. Natürlich darf eine griechische Chrestomathie, die sich in den Dienst der Schule stellt, nicht über die Periode der spezifisch griechischen Schreib- und Denkweise hinausgehen. Die Belehrung über die sich daran schließende Mischkultur gehört nicht in den griechischen Unterricht, sondern in den Geschichtsunterricht. Aber auch wenn man sich ungefähr im Kreise der als klassisch geltenden Autoren hält, wird durch eine sich auf viele Autoren erstreckende griechische Lektüre, wie G. Uhlig in seiner Besprechung der neuesten Lehrpläne bemerkt, das so wichtige Sicheinlesen erschwert. Es dauert immer eine Weile, ehe der Schüler mit der Art des neuen Autors vertraut geworden ist. Und wenn auch während einer ziemlich langen Periode die Formenlehre und Syntax der für die Schule überhaupt in Betracht kommenden griechischen Schriftsteller ungefähr dieselbe ist, so ist doch der Vokabelschatz nicht bei allen derselbe. So ist es allerdings beim Gebrauche einer Chrestomathie unvermeidlich, häufiger auf Neues übergehend, häufiger auch dem Lernenden an Verlegenheiten und Schwierigkeiten reiche Übergangsperioden zu bereiten. Die anderen Vorwürfe, die man den Chrestomathien wohl machen hört, daß sie zerstreuend wirken, die Kraft zersplittern, zum Naschen verführen, nirgends heimisch werden lassen, viel flüchtige Eindrücke schaffen statt weniger großer, daß sie stets Appetit machen und nie sättigen und ähnliches mehr, treffen doch nur die schlechten Chrestomathien, die statt einer beschränkten Zahl gut gewählter Stücke sehr viele zusammengeraffte Stücke geringen Umfanges bieten. Ohne Zweifel ist es besser, einem einzelnen hellleuchtenden Sterne zu folgen als sich durch das Geflimmer auf allen Seiten zum Irrlichterieren verführen zu lassen. Es wird Sache des Lehrenden sein, dem gedanken- und charakterlosen Hinundherpendeln zwischen den Meinungen vieler vorzubeugen. Geschieht dies in kräftiger Weise, so wird auch die nach einer Chrestomathie betriebene Lektüre das Entstehen großer und fruchtbarer Gesichtspunkte nicht verhindern.

Um die Vorzüge der Chrestomathien zur Geltung zu bringen und ihren Nachteilen entgegenzuarbeiten, dazu bedarf es natürlich richtiger Prinzipien der Auswahl. Der größte Fehler einer Chrestomathie ist, dem bloß Kuriosen und dem, was nur historischen Wert noch hat, einen breiten Raum zu gewähren. Die ungeheuerlichste Verkehrtheit aber ist es, in eine solche Chrestomathie Stücke aufzunehmen, die die Technik der Gewerbe behandeln oder Merkwürdiges aus dem Reiche der Erfindungen bieten oder sich auf die Anfänge der Spezialwissenschaften, z. B. der Mathematik, der Physik, der Astronomie, der Grammatik beziehen. Der in Chrestomathien enthaltene Lesestoff muß vielmehr dem tiefsten

menschlichen Erkenntnissehnen entgegenkommen und nicht bloß über die gar nicht auszuschöpfende Fülle des Abgeleiteten belehren wollen, muß vor allem psychologisch und ethisch bedeutsam sein, muß auch auf die großen Ziele sozialer und politischer Bewegungen hinsteuern, nicht aber die breite Erzählung historischer Ereignisse bringen, und wären diese noch so lärmend oder folgenschwer gewesen. Was speziell die griechischen und lateinischen Chrestomathien betrifft, so müssen sie sich vor allem angelegen sein lassen, das antike Gegenbild der modernen Gedanken und Empfindungen, d. h. der modernen Lebensauffassung zu zeigen. Von solchen Stücken wird sich ganz ungezwungen bei der Interpretation ein Übergang zu allen Hauptfragen des heutigen menschlichen Nachdenkens finden lassen und damit dem Unterrichte der Anker gegeben werden, der ihn vor dem Hinundhergeworfenwerden auf dem weiten Meere nichtssagender, nur die Neugierde befriedigender Realien bewahrt.

Freilich braucht man, um richtig wählen zu können, Urteil, Geschmack und Unterscheidungsvermögen. Davon hat nun zwar jeder als Mensch Geborene wenigstens ein schwaches Analogon. Aber rein geistigen Objekten gegenüber reicht doch dieses natürliche Unterscheidungsvermögen nicht aus, und der Fehlgriffe finden sich auf diesem Gebiete so viele und so absonderliche, daß man jenem Worte des französischen Moralisten: L'esprit de discernement est ce qu'il y a de plus rare au monde zuzustimmen genötigt ist. Im übrigen gilt es zu bedenken, daß, abgesehen von den einfachen und alle Meinungsverschiedenheit deshalb ausschließenden Objekten der Mathematik, kaum je etwas in vielen Köpfen sich genau in derselben Weise spiegelt. Auch zeigen die verschiedenen Volkscharaktere sehr verschiedene Grade von Willigkeit und Unwilligkeit, sich einer getroffenen Wahl zu fügen. In Deutschland besonders, dem Lande der auseinanderstiebenden Individualitäten, hält es schwer, anders als durch gesetzlichen Zwang einer Entscheidung allgemeine Billigung zu verschaffen. Handelt es sich um den Bau einer Eisenbahn oder eines Kanals, um Regelung der Abfuhr, um Steuerprojekte, um Wohlfahrtseinrichtungen, so ist es für eine Kommission von praktischen Männern, die auf diesen Gebieten Erfahrung besitzen, nicht zu schwer, sich zu einigen, obgleich es schon in diesem Falle seine Schwierigkeiten hat. Mit jedem Schritte über das Gebiet der sinnlich fühlbaren Vorteile und Wirkungen hinaus aber, durch welche Fehlgriffe in einer unzweideutigen Weise nachgewiesen werden, widerstreben die Meinungen mehr der Vereinigung. In Bezug auf das Schöne und Wahre nun vollends gehen in einem Jahrhundert, das, wie das unsrige, mit tausend Wurzeln aus dem Boden der Vergangenheit und auch aus einer großen örtlichen Breite Nahrung an sich gezogen hat, die Ansichten so weit auseinander, daß sich nicht leicht allgemein anerkannte Prinzipien werden auffallen lassen.

Dazu kommt das Autoritätsfeindliche unserer Zeit. Man ist gewohnt, jetzt alles frei zu diskutieren, und selbst diejenigen, die als etwas gelten, genießen doch kaum in dem Kreise ihrer gläubigen Schüler eine solche Verehrung, daß ihren Ansichten gegenüber die Kritik schweigt. Vor allem gilt das von Deutschland. Das ist ein Hindernis für unsere Entwickelung gewesen, hat aber zugleich die gute Wirkung gehabt, daß wir zu gründlicheren Lösungen vieler Probleme gelangt sind als die Gelehrten und Denker anderer Völker, die durch den Widerspruch von Freunden und Feinden weniger energisch angetrieben wurden, ihre Resultate von dem fehlerhaften Zuviel zu säubern.

Eine wissenschaftliche Hypothese hat schon Mühe, sich allgemeine Anerkennung zu verschaffen; alles aber, was sich als eine Art von Offenbarung des Menschlichen darbietet, die Gedanken über die Ziele der Gesellschaft, des Staates, des Lebens, und ihre Widerspiegelung in den Werken der Literatur und der Kunst, schallt in solches Getöse durcheinander schwirrender Meinungen hinein, daß einer die Stimme Mirabeaus haben muß, um sich Gehör zu verschaffen. Ebenso wird immer noch leidenschaftlich über den Charakter des Schönen gestritten. Wie darf man nun hoffen, mit einer Chrestomathie eine den Ansprüchen unserer Zeit genügende Zusammenstellung des Besten zu bieten, wenn der eine dieses, der andere jenes für wahr und schön hält?

Darauf ist zu erwidern, daß alles von uns aus ernster Überzeugung für wahr und richtig Gehaltene auch sicher sein kann, sich nach einiger Zeit trotz aller Anfeindungen sein gebührendes Teil Anerkennung zu erringen. Der relative Skeptizismus ist ein fruchtbares Prinzip und bewahrt vor übereilten Entscheidungen; der absolute Skeptizismus aber, der nichts als nach mathematischer Methode beweisbare Wahrheiten gelten läßt, lähmt das Denken und führt zu einer fatalistischen Ergebung in das Bestehende und durch den Zufall Geschaffene. Jeder neu auftauchende Gedanke von größerer Tragweite bringt die Wage des öffentlichen Urteils in eine fieberhafte Erregung. Schließlich aber tritt doch der Gleichgewichtszustand wieder ein, und das Zünglein steht oft eine längere Zeit so still, als könne es überhaupt nicht mehr in Bewegung geraten. Daß ein neuer Gedanke mit einer siegreichen, alles gleich unterjochenden Kraft ins Leben treten werde, ist heute nicht mehr zu erhoffen. Angefeindet aber wird er, wie die Eiche im Sturm, kräftigere Wurzeln treiben, und nach einiger Zeit wird man ihm mit reichen Zinsen zurückerstatten, was ihm anfänglich an Anerkennung versagt worden war. Wer nicht den Mut des Wählens hat, wird weder in seiner Entwicklung vorwärts kommen noch auch andere in ihrer Entwicklung fördern können. Eine Chrestomathie wird stets Mühe haben, es mit ihrer Auswahl allen recht zu machen. Ist das aber ein Grund, überhaupt auf ein solches Beginnen zu verzichten? Mögen deren recht viele ent-

stehen! Wenn dann der Kreis aller möglichen Auffassungen und Irrtümer durchlaufen ist, wird nach einem langen Widerstreite der Meinungen doch einer unter ihnen der erste Preis und einigen andern eine ehrenvolle Erwähnung zuerkannt werden. Was tut es auch, wenn selbst der Sieger es nicht allen in jedem Punkte recht gemacht hat?

Mit diesem Geständnis kann man freilich nicht zurückhalten, daß gewisse Fundamentalunterschiede in der Auffassung des privaten und öffentlichen Lebens wie in der ganzen Weltanschauung sich nicht so bald auf dem Boden derselben Chrestomathie friedlich werden zusammenbringen lassen. Der eine ist theologisch, der andere philosophisch gesinnt; von dieser Seite wird eine Förderung der idealistischen Anlage gewünscht, von jener eine Pflege des gesunden Wirklichkeitssinns; hier wird die Forderung aufgestellt, der Bildungsstoff, den man der Jugend reiche, müsse die Kraft haben, das Menschliche in ihr zu stärken und gegen die wuchernde Trivialität des kommenden Lebens widerstandskräftig zu machen, dort wird verlangt, daß man die besonderen Bedürfnisse der Zeit auch beim Jugendunterrichte nicht einen Augenblick aus dem Auge verliere. Und wie weit gehen die Meinungen hinsichtlich des Sittlichen auseinander! Allerdings kann man dem oft aufgestellten Satze zustimmen, daß im Grunde die Menschen aller Zeiten trotz der großen Verschiedenheit der religiösen und philosophischen Lehren alle dasselbe für gut und schlecht gehalten haben. Nur die Sophisten und die neueste Modephilosophie muß man ausnehmen, die das, was sonst als die schönste Blüte des Menschlichen gepriesen worden ist, Gerechtigkeit, Edelmut, Milde, Entsagung, als Schwäche und Entartung verspotten. Aber bei der Aufstellung des Lektürekanons hat man sich doch überängstlich nach der einen Seite geneigt, wie man sich anderseits von dem ungemischt Ernsten in allen Formen mit zu großer Sicherheit eine sittliche Wirkung zu versprechen pflegt. So gibt es Auswahlen aus Horaz, die auf alle Gedichte verzichten, in denen etwas von Liebe vorkommt. Selbst Donec gratus eram tibi ist ängstlichen Pädagogen bedenklich erschienen. Auch Solvitur acris hiems ist von manchen ausgeschieden worden. Dabei ist es ein an sprechenden Bildern wie auch an würdigen Gedanken reiches Gedicht, in welchem sich die heiter-ernste Lebensauffassung des Horaz mit ungewöhnlicher Deutlichkeit spiegelt. Man sollte glauben, allein die berühmte Stelle von dem bleichen Tode, der an die Hütten der Armen wie an die Paläste der Reichen klopft, hätte diesem Gedichte die Aufnahme in eine Schulchrestomathie sichern müssen. Doch nein! Am Schlusse steht: Nec tenerum Lycidan mirabere, quo calet iuventus Nunc omnis et mox virgines tepebunt. Das genügte, um es als nicht schulfähig erscheinen zu lassen. Auch Tu ne quaesieris (I 11), ein Gedicht, auf dem nicht der leiseste Schimmer sittlicher Anstößigkeit liegt, findet

sich ausgeschieden, bloß weil es an ein Mädchen, das noch dazu eine Geliebte zu sein scheint, gerichtet ist. Dabei hat es zur Seele einen Gedanken, in welchem eine ganze Lebensauffassung zusammengedrängt ist. Die aetas heißt hier invida; hier steht das berühmte: Carpe diem, quam minimum credula postero; das kurze Leben wird hier den unersättlichen Hoffnungen des Menschen gegenübergestellt (spatio brevi spem longam reseces). Aber es ist und bleibt doch ein Liebesgedicht, und als solches scheint es vielen gefährlich, wenn es auch nichts enthält, was irgend wem unanständig scheinen könnte. Man kann das Erwachen eines übermächtigen und deshalb gefährlichen, aber mit unserer ganzen nicht bloß körperlichen, sondern auch seelischen Entwicklung im innigsten Zusammenhange stehenden Naturtriebes überdies nicht dadurch verhindern, daß man alle irgend noch verwandten Stimmen von ihm fernhält. Die Überängstlichkeit, mit welcher in manchen Chrestomathien alles vermieden wird, was dieses Gebiet streift, läßt an den berühmten Pascal denken. An diesem zeigte sich früh eine hervorragende Begabung für die Mathematik. Um ihn nun zu verhindern, sich mit Vernachlässigung als wichtiger geltender Dinge mit zu großem Eifer dieser damals nicht sonderlich geachteten Wissenschaft zu widmen, machte ihm der Vater aus der Existenz der Mathematik ein Geheimnis. Was geschah aber? Durch die Kraft eines wühlenden Nachdenkens entdeckte Pascal als Knabe schon die ganze damals bekannte Mathematik und noch etwas mehr. Unde nisi intus monstratum? Eine durch künstliche Veranstaltungen zustande gebrachte Abdämmung eines natürlich entstehenden und natürlich sich weiterentwickelnden Triebes kann diesen erst recht zu üppiger Entwicklung drängen oder in eine falsche Bahn locken.

Was die Chrestomathien um die Gunst der Besseren oft gebracht hat, ist eben dieses, daß sie allem Kräftigen, Originellen, mit Empfindung, Leidenschaft und Gedanken Gesättigten aus dem Wege gehen und dem Farb- und Salzlosen den Vorzug geben. Diese für die Schule bestimmten Chrestomathien riechen meist zu sehr nach der Schule und nach Pädagogenpedanterie. Deshalb ziehen viele den unanstößigen Auswahlen aus großen Dichtern und Schriftstellern die hin und wieder anstößigen Schriftsteller selbst vor. Gegen eine vorsichtige Wahl wäre nichts einzuwenden, aber diese Wahl muß doch eine erleuchtete sein. Gerade das aber trauen viele den Pädagogen von Fach nicht recht zu und sind deshalb von vornherein überzeugt, daß Bücher dieser Art keine kräftigen Anregungen bringen können. Muß sich nicht aber jeder im Grunde selbst eine Chrestomathie schaffen, wenn er die von einem andern zusammengestellte verschmäht? Haben die Lehrpläne nicht schon eine geschaffen, indem sie auf eine kleine Anzahl von Hauptwerken mit Nachdruck hinweisen? Und wie wenige sind unter diesen Hauptwerken, die man ohne alle

Auslassungen mit Schülern lesen könnte! Im Grunde lesen ja also alle doch nicht bloß Ausgewähltes mit ihren Schülern, sondern aus diesem Ausgewählten wiederum Ausgewähltes. Nur wollen die meisten sich diese Auswahl nicht durch einen andern besorgen lassen. Wer es allen recht zu machen sucht, der, fürchtet man, wird alles, was ein charakteristisches Gepräge trägt, beiseite liegen lassen. Außerdem ist nicht jeder Lehrer allem gegenüber ein gleich geschickter Interpret. Vielseitig sind nur wenige. Auch Schauspieler spielen die Rollen am liebsten, die ihrem eigenen Wesen verwandt sind. Für den feineren Duft des eigentlich Geistigen und Poetischen namentlich fehlen vielen geradezu die Organe. Diese wünschen sich deshalb einen Lektürestoff, der ihnen materiell Tatsächliches zu erklären gibt. Man kann sie gewähren lassen. Nur sollen sie nicht so intolerant sein, alles andere, was zarter angefaßt sein will, dann aber auch tiefere Wirkungen hervorbringt, für nichtig zu erklären.

Der Individualität des Lehrers muß ein ziemlich weiter Spielraum gewährt werden. Wie soll er sich sonst viel abgewinnen können? Aber unbegrenzt darf dieser Spielraum nicht sein; denn alles, was die Schule treibt, muß auf die Bedürfnisse der Unterrichteten berechnet sein. Elastisch zu sein gehört auch mit zu dem Wesen des Lehrers. Jedenfalls kann jeder durch energische Selbstzucht die Grenzen seiner Begabung erweitern, wenn der Pulsschlag in dem, was er sich angegliedert hat, auch weniger kräftig sein wird als in dem engeren Gebiete, wo seine natürliche Begabung waltet. So darf denn von den wesentlichen Nahrungsstoffen, die zum Gedeihen des jugendlichen Geistes nötig sind, in einer Chrestomathie keiner fehlen. Aber auch von den Lehrern muß verlangt werden, daß sie von jenem Wesentlichen nicht nur das bringen, was ihrer starken Seite entspricht, sondern im Interesse der Jugend auch manches andere, was glücklich zu behandeln ihnen schwerer wird, ja wofür sie sich die zur Mitteilung an andere nötige Wärme erst erringen müssen. Dem einen ist wohl, wenn er bei Horaz im Anschluß an die Worte des Dichters sich in Erörterungen über die Ereignisse der römischen Geschichte, über römische Institutionen, über die personae Horatianae ergehen kann, aber er soll darüber nicht den Dichter selbst vernachlässigen; der andere weiß geschickt der Seele eines solchen Gedichtes nachzuspüren und es durch seine Interpretation zu einem Zeugen antiker Denk- und Empfindungsweise zu machen, aber er soll darüber die Beziehungen, die es zur materiellen Wirklichkeit hat, nicht unbeleuchtet lassen. Was der eine Lehrer zu reichlich bietet, wird der andere nur in spärlichem Maße bieten wollen und können; aber entschieden unvollständig soll keiner bleiben. Liegt freilich die Stärke und Schwäche aller Lehrer eines Kollegiums nach derselben Seite, so wird die geistige Ernährung der Schüler eine unzureichende bleiben. Es ist deshalb eine Hauptsorge erleuchteter

Vorgesetzten, durch die Zusammensetzung des Lehrerkollegiums einen harmonisch ausgeglichenen Zustand herbeizuführen.

Es ist begreiflich, daß vielen durch flüchtige Zusammenraffungen heterogener, mit vielem Unbedeutenden vermischter Stoffe, sowie durch die ungerechtfertigte Bevorzugung von Stoffen einer gewissen Richtung die Chrestomathien überhaupt verleidet worden sind. Kann man aber deshalb leugnen, daß die Schullektüre, und ganz besonders die fremdsprachliche Lektüre, in ihrer Gesamtheit nebeneinander gestellt, das Bild einer Chrestomathie bieten muß? Soll eine Chrestomathie in Buchform zusammengestellt werden, so ist es für das Gelingen eine Hauptbedingung, daß der Herausgeber ein auf das Wesentliche gerichteter und leidlich vielseitiger Mensch ist. Wer seine Individualität nicht zügeln kann, in einem solchen Buche gar mit offenbaren Schrullen angezogen kommt, ist nicht dazu berufen, im Namen vieler eine Auswahl zu treffen. Anderseits soll die Chrestomathie gewissermaßen Farbe bekennen. Wer alles nivelliert und nicht den Mut hat, das Wesentliche zu bevorzugen, wird durch solchen schwächlichen Kompromiß wohl den Anstoß vermeiden, aber seinem Buche auch keine warmen Freunde erwerben, weder unter den Lehrern noch unter den Schülern. Auch das sei noch bemerkt, daß die Chrestomathie von einem durch die Interpretation in der Schule nicht zu bewältigenden Reichtum sein und zur privaten Weiterbeschäftigung mit diesen Dingen förmlich einladen muß. Eine gewisse Leselust ist heute jedem geistig regen Knaben und Jüngling natürlich. Man sorge dafür, daß er in seiner Chrestomathie vieles und Anheimelndes finde! Vor allem glaube man nicht, daß ihn in erster Linie nach nützlichen Belehrungen über Tatsächliches aus dem Gebiete der politischen Geschichte, der Technik, der Erfindungen, der Naturwissenschaften, der angewandten Wissenschaften verlangt! Ein ernstes, über das oberflächliche und neugierige Hinnehmen hinausgehendes Interesse für diese Gegenstände stellt sich bei den meisten erst in späteren Jahren ein: die Jugend ist philosophisch und poetisch gestimmt und fühlt sich mehr zu den Quellen als zu dem abgeleiteten und verbreiterten Wissen hingezogen. Eine Chrestomathie, welche die Physiognomie einer nüchternen Nützlichkeit und Lehrhaftigkeit trägt, hat keine Kraft, sie anzuziehen; die Belehrungen über das Leben und den Menschen, nach denen sie dürstet, wird sie sich dann aus den neuesten Erzeugnissen der Romanliteratur zu verschaffen suchen. Wer aber einwendet, daß über das Wesentliche, Beste und Reinste kaum jemals unter den Menschen Übereinstimmung herrschen werde und daß deshalb wohl jeder für sich eine Chrestomathie zusammenstellen könne, aber nie einer für alle oder für viele, dem ist zu antworten, daß feindliche Ansichten sich schon oft später unter einer höheren Einheit friedlich zusammengefunden haben. Weshalb soll man daran verzweifeln, daß sich allgemein anerkannte Prinzipien

der Auswahl für Chrestomathien aufstellen lassen? Ist etwa auf irgend einem Gebiete das Beste endgültig und mit einem Schlage geschaffen worden? Mögen sich auch hier die entgegengesetzten Tendenzen befehden. Es wird doch der Tag kommen, wo sich die allgemeine Entscheidung dem Richtigen und Vernünftigen zuneigt. In der Folge stellen sich auch wohl wieder Trübungen ein. Auch des Besten wird man überdrüssig. Durch leidenschaftliche Menschen, die das eitle Verlangen plagt, selbst eine Führerrolle zu spielen, lassen sich selbst die Besonnensten oft bewegen, das bewährte Alte gegen fragwürdiges Neues einzutauschen. Wer möchte auch als reaktionärer Tropf verspottet werden? Dauernde Erfolge aber haben bloß ungestüme, nicht aber zugleich klare Neuerer bisher noch nie gehabt, wenn sie auch oft für einige Zeit Verwirrung gestiftet haben. Mit unausrottbarer Kraft drängt doch alle Entwicklung trotz gelegentlicher, durch heftige Stöße verursachter Entgleisungen nach dem Schwerpunkte des Richtigen hin. Viel seltener ist der Fall, daß wirklich neue Momente der Beurteilung durch den Fortschritt des Denkens und der Wissenschaft geschaffen oder durch glückliche Funde nahegelegt werden. Dies ließe sich z. B. von dem Griechischen behaupten. Das Klassische dieser Literatur stand früher im Kopfe der Gebildeten in stolzer Einsamkeit da. Seitdem sind der Hellenismus und Byzantinismus um ein bedeutendes in der Schätzung gestiegen. Kann man sich da wundern, daß manche über den alten orthodoxen Kultus des Klassischen spotten und die Grenzen der Schullektüre auch erweitern oder ihren Schwerpunkt sogar in die spätere Zeit der Mischkultur verlegen möchten, die reichere Beziehungen hat zu den Kräften des modernen Lebens und der modernen Wissenschaft?

Es gibt drei Arten von Chrestomathien: solche, welche das Ganze einer Literatur in verjüngtem Maßstabe zeigen, eine zweite Art, die aus einem einzelnen Autor das Beste bietet, und eine dritte, die ich als Ergänzungschrestomathien bezeichnen möchte. Nur die ersten entsprechen ganz der Idee eines solchen Buches. Man würde ihnen aber eine sehr große Ausdehnung geben müssen, und einen solcher Ausdehnung entsprechenden Preis würde man, selbst wenn die Ausgabe über mehrere Jahre verteilt würde, den Schülern zu zahlen nicht zumuten wollen, wiewohl dieser Preis immerhin hinter der Gesamtsumme des heute für die einzelnen in den Lektürestunden gebrauchten Bücher Gezahlten zurückbleiben würde. An sich aber hat der Gedanke etwas Verlockendes, mit weitem Sinn und ohne mit dem Raum zu knausern ein solches literarisches Pantheon alles Schönen und Bedeutenden für die Bedürfnisse der heranwachsenden Geschlechter zusammenzustellen. Die Pröbchen, die manchen Literaturgeschichten und Darstellungen der Weltliteratur eingefügt sind, entsprechen ganz und gar nicht dem Wesen eines solchen Buches, einen so anmutigen Schmuck sie auch bisweilen bilden.

Die Chrestomathien aus einzelnen Autoren sprießen jetzt überall in Hülle und Fülle hervor. Sie sind durchaus berechtigt, und es könnte deren noch mehr geben. In Frankreich hatten sie sich schon eine weite Verbreitung verschafft, als man sich bei uns noch gegen derartige gedruckte Zerstückelungen großer Dichter und Schriftsteller sträubte. Von einem gründlichen Kenner des betreffenden Schriftstellers zusammengestellt und mit geschickt abgefaßten und auf das Wesentliche zielenden Einleitungen und überleitenden Bemerkungen versehen, werden sie die besten Dienste leisten.

Eine dritte Klasse würde durch die Ergänzungschrestomathien gebildet werden. Wie diese ergänzen, so sind sie auch selbst der Ergänzung bedürftig. Was sie ergänzt, ist zugleich das, was sie ergänzen wollen, nämlich die anerkannten Meisterwerke der Literatur, die groß und gewaltig im Vordergrunde des Interesses stehen. Um jedes dieser Werke gruppieren sich andere, wie der Sterne Chor um die Sonne sich stellt. In dem, was vorausgeht, kündigen sie sich an; in dem, was nachfolgt, leben sie fort. Um sie recht zu verstehen, muß man oft auch die ihnen verwandten vorausgehenden oder nachfolgenden Erscheinungen kennen lernen. Außerdem gibt es auch in den Werken zweiten Grades bewunderungswürdige Stücke von eigenartiger Schönheit, die würdig sind, an die Seite der Meisterwerke gestellt zu werden. Und Vergleiche anzustellen ist doch auch lehrreich. So macht man sein Urteil geschmeidig und dringt zugleich tiefer in die Vorzüge des ausgesucht Vortrefflichen. Wer das Griechentum auf sich wirken lassen soll, dem kann man doch neben Homer eine Auswahl von kleineren erzählenden Stücken und Apophthegmen aus Hesiod und vor allem aus den Elegikern bieten; aus diesen letzteren umsomehr, als diese Gattung in der deutschen Literatur mit so schönem Erfolge gepflegt worden ist. Einige Proben aus den Fragmenten der melischen Poesie würden zur Vervollständigung des durch die Lektüre des Horaz Gewonnenen hier auch am Platze sein. Auch Theokrit würde man gern darin vertreten sehen. Wer könnte es ferner verkehrt finden, wenn in einer solchen Chrestomathie das herrliche dritte Buch des Apolionius Rhodius, die Geschichte des Seelenkampfes der Medea, Aufnahme fände? Auch griechische Epigramme würde man gern vor allem dem deutschen Schüler bieten wollen.

Eine Chrestomathie müßte sehr groß angelegt sein, um ein ganzes Stück von Sophokles bringen zu können. Als Ergänzungschrestomathie aber, auf diesen Tragiker, der zu dem eisernen Bestande der Schullektüre gehört, verzichtend, braucht sie einen nur mäßigen Raum, um aus Aischylos und Euripides so viel zusammenzustellen, als für einen seiner Aufgabe gewachsenen Lehrer nötig ist, um durch die Vergleichung das Bild des Sophokles schärfer zu umgrenzen. Für Aischylos würde in erster Linie in

Betracht kommen die Eingangsscene des gefesselten Prometheus nebst dem sich daran schließenden Monologe des Prometheus und die Geschichte des Ursprungs der menschlichen Civilisation aus dem Munde des Prometheus, aus den Persern vor allem der Traum der Atossa und der Schatten des Dareios, aus den Sieben gegen Theben die Schilderung der Schrecken einer Belagerung, aus dem Agamemnon der Eingangsmonolog des Wächters und die Schlußrede der Klytaimnestra nach vollbrachter Tat, aus den Choephoren die Szene, in der Orest und Elektra ihre Rache vorbereiten, und die Schlußszene, wo sich dem Muttermörder die Sinne verwirren und die furchtbaren Rächerinnen mit dem blutigen, erbarmungslosen Blicke und den schlangenumwundenen Häuptern vor seinem Auge auftauchen, aus dem Schlußstücke der Trilogie endlich das Aufsteigen des Schattens der Klytaimnestra und das Erwachen der Eumeniden. Ich verzichte auf eine Aufzählung des aus Euripides zur Aufnahme in eine Chrestomathie Geeigneten. Einige seiner Stücke sind in hohem Grade *πεπλεγμένοι.* Man wird also solche Szenen wählen müssen, deren Situationen sich wie die aus den *ἁπλαῖ τραγῳδίαι* des Aischylos angeführten durch kurze Vorbemerkungen aufklären lassen.

Auf die Komödie der Griechen wird die Chrestomathie verzichten müssen. Von Aristophanes läßt sich durch einzelne Szenen kein klares Bild verschaffen; ganze Stücke von ihm aber mit Schülern zu lesen, dazu reicht die Zeit nicht aus, und selbst wenn sie ausreichte, würde man diesen Dichter aus mehreren Gründen, die hier auszuführen nicht der Ort ist, von der Schule ausschließen wollen. Von der neueren attischen Komödie aber mag durch die Lektüre eines Stückes des Plautus und Terenz eine Vorstellung gewährt werden. Nichts hindert aber, eine Auswahl aus den stets klar und glücklich formulierten Erfahrungssätzen des Menander in die Chrestomathie aufzunehmen.

Die Beredsamkeit hat im Altertum eine so große politische, literarische, ästhetische, ja philosophische Bedeutung gewonnen, daß eine Ergänzungschrestomathie, auf Demosthenes, dessen Lektüre für alle Zeiten obligatorisch bleiben muß, verzichtend, von dem Reichtum ihrer Formen und Bestrebungen eine Vorstellung zu geben suchen wird. Zu den bildungskräftigsten Werken der alten Literatur gehören die rhetorischen Schriften Ciceros, vor allem sein Orator. Um diesen aber einen reichen Ertrag abzugewinnen, muß der Schüler in den griechischen Stunden mit den Haupttypen der griechischen Beredsamkeit bekannt geworden sein. In erster Linie kommen Lysias und Isokrates in Betracht. Aber auch aus der Gesandtschafts- und der Kranzrede des Aischines mag die Chrestomathie einige Proben bringen, um durch den Gegensatz seiner Glätte die *δεινότης* des Demosthenes in ein helleres Licht zu setzen. Und stellt die geistreiche, echt attische Beredsamkeit des Hypereides nicht einen anderen interessanten Typus

dar? Auch die etwas schwerfällig feierliche Beredsamkeit des Lykurgos sollte in der Chrestomathie vertreten sein. Seine Rede gegen den Leokrates besitzt überdies alle Eigenschaften, die sich die meisten bei einem Schulschriftsteller wünschen.

Was die Philosophie betrifft, so gibt es unter den griechischen Philosophen keinen, der sich dazu eignete, zum Mittelpunkte dieses wichtigsten Gebietes des antiken Geisteslebens gemacht zu werden. Man wird als solchen vielleicht Plato nennen. In seine Lehre münden die wichtigsten Strömungen der vorhergehenden Philosophie, und die Nachfolgenden haben doch alle seine Gedanken gerade zu modifizieren und auszubauen gesucht. Aber seine Lehre bietet sich in einer für die Schule schwer zu verwendenden Form an, trotzdem seine Sprache der *ἄριστος Ἀττικῆς γλώττης κανών* ist. Um ihn für die Schule fruchtbar zu machen, müßte man aus seinen Schriften eine besondere Chrestomathie zusammenstellen. Denn, was gewöhnlich gelesen wird, die Apologie, der Kriton, der Protagoras, der Anfang und Schluß des Phaidon, die Rede des Alkibiades auf Sokrates aus dem Symposion, führt doch alles trotz seiner hohen Vortrefflichkeit nur bis an den Eingang der Platonischen Philosophie. Was die übrigen griechischen Philosophen betrifft, so empfiehlt es sich aus mehreren Gründen, den Schüler mit ihnen aus Ciceros philosophischen Schriften bekannt zu machen und sie im Anschluß an Horaz zu erklären, von dem man ja das Beste unerklärt lassen muß, wenn man nicht die Hauptsätze der griechischen Ethik in den Kreis seiner Betrachtung zieht. Gleichwohl ist es wünschenswert, daß in einer griechischen Chrestomathie auch die nachplatonischen griechischen Philosophen vertreten seien. Mit Rücksicht auf den deutschen Unterricht müßten vor allem die Hauptsätze der Aristotelischen Poetik darin zu finden sein; ferner aus der Nikomachischen Ethik eine Auswahl von Abschnitten über sein menschliches Glücksideal, über die Seelengröße, Freundschaft und Gerechtigkeit. Auch aus seiner Politik sollten einige Abschnitte darin zu finden sein über das Wesen und den Ursprung des Staates, über die verschiedenen Staatsformen und ihre Ausartungen. Schließlich würden sich aus seiner Rhetorik Abschnitte aus seiner Lehre von den Affekten und zur Charakteristik der Lebensalter auch in einer Schulchrestomathie sehr gut ausnehmen. Von überragender Wichtigkeit aber sind das stoische und das Epikureische Lebensideal. Wie kann das humanistische Gymnasium Zöglinge als reif entlassen, denen diese Bemühungen des reif gewordenen Altertums um Gestaltung und Festigung des schwankenden Lebens unbekannt geblieben sind? Und hat diese Ethik etwa bloß einen historischen Wert? Jeder mit geklärtem menschlichem Bewußtsein Lebende wird immer wieder auf diese Fragen eine Antwort suchen. Was weiß denn auch einer vom Altertum, wenn er der praktischen Philosophie, die bald im Mittelpunkte des griechischen und römischen Denkens

stand, fern geblieben ist? *Φιλοσοφητέον καὶ νέῳ καὶ γέροντι.* So sagt Epikur, und man kann fast behaupten, daß das ein von allen Gebildeten damals anerkannter Grundsatz gewesen ist. Es gibt nichts in der Geschichte ihrer privaten und öffentlichen Einrichtungen, ebensowenig in der Geschichte ihrer Technik, ihrer Erfindungen, ihrer speziellen Wissenschaften, was an Wichtigkeit jenen im Brennpunkte ihres geistigen und sittlichen Strebens stehenden Kardinalfragen der praktischen Philosophie gleichkäme. Vorbereitet durch Ciceros philosophische Schriften wird der Schüler gern auch Fragmente der späteren griechischen Moralphilosophie lesen wollen und sich freuen, in seiner Chrestomathie herrlich formulierten Sprüchen der Weisheit von Epikur, einigen Charakterbildern des Theophrast, vor allem Abschnitten aus Epiktets *Ἐγχειρίδον* und seinen *Διατριβαί* und aus Marc Aurels *Εἰς ἑαυτὸν* zu begegnen. Außerdem kommen für diesen Zweck in Betracht Plutarch, Dio Chrysostomos und Lucian. Plutarch ist von einem kaum auszumessenden Reichtum und dem jugendlichen Sinn verwandt; leider wird die Sprachkenntnis unserer Primaner für seine moralischen Schriften nicht ausreichen. Anders steht es mit Dio Chrysostomos. Seine moralischen Reden enthalten dem Inhalte wie der Form nach nichts, was dem reiferen Schüler nicht zugänglich wäre. Dies ist das Griechisch, welches er gelernt hat, und, was den Inhalt betrifft, so trägt alles, was Dio geschrieben, den reinen und unanfechtbaren Charakter philosophischer Bildungs- und Erbauungsschriften. Von weit kräftigerer Originalität ist Lucian. Er hat viel Gewinnendes, aber auch viel Bedenkliches. Man muß eben aus dem vielen Köstlichen, was wir von ihm haben, für die Schule auszuwählen wissen. Man versuche es nur mit ihm! Die Schüler der oberen Klassen jubeln ihm zu. Fast könnte man sagen, daß er allen auf der Schule gelesenen altklassischen Schriftstellern den Rang abläuft. Er hat freilich unter einem pädagogischen Vorurteil zu leiden. Hält man ihn doch für einen gesinnungslosen Spötter, dem nichts heilig sei. Aber der Lüge und der gedankenlosen Torheit der Menschen hat er den Krieg erklärt, nicht der Wahrheit und der wahren Tugend. Der Falschheit reißt er die Maske ab, aber für die Ehrlichkeit und Wahrheit hat er sympathische Worte der Anerkennung. Ein Schriftsteller ferner, dem die Gestaltung des Innern alles, dem die äußeren Güter, die tausend Überflüssigkeiten des Lebens so gut wie nichts sind, kann nicht als frivol gelten. Er spottet über die endlosen Vorkehrungen, die die Menschen treffen, um zu einem Glück zu gelangen, was sich, wenn sie es erreicht haben, als nichtig erweist, falls der alles niederringende Tod sie überhaupt an das Ziel ihrer Wünsche gelangen läßt. Die menschliche Schwäche und Torheit erscheint bei Lucian in scharfer Beleuchtung. Er verspottet sie mit einem so geistreichen Übermut, daß man unwillkürlich oft langsamer

liest, um alle diese glücklichen Einzelheiten etwas länger mit Behagen zu genießen. Daneben fehlen doch aber in den Schriften seiner reifen Periode auch nicht die positiven Elemente einer das Leben vernünftig gestaltenden Philosophie. Wer einwendet, daß ein Schriftsteller, der stets zum Spotten aufgelegt ist, damit eben beweist, daß es seinem Denken wie seinem Empfinden an Tiefe fehlt, dem kann man mit Horaz antworten: Ridentem dicere verum quid vetat? Sodann bleibt es wahr, daß Lucian so tief und so beständig wie einer das Mißverhältnis empfunden hat zwischen dem unerleuchteten menschlichen Streben und der menschlichen Kraft. Der Tod ist gewissermaßen der Musaget seiner Satire. Freilich stimmt die Art, wie er seine Gedanken vorträgt, nicht recht zur orthodoxen Pädagogenwürde. Darf man sich darum aber gegen die glänzenden Vorzüge, ja gegen den deutlich durch die Hülle des Spottes durchschimmernden Ernst seiner Satire durchaus ablehnend verhalten? Übrigens fehlt es auch nicht an ernst gehaltenen unter seinen zahlreichen Schriften. Ich erwähne z. B. den Anacharsis und den Nigrinus, die ja der eine von Jacobitz, der andere von Sommerbrodt in ihre erklärenden Schulausgaben aufgenommen worden sind. In diesen ist Lucian freilich nicht ganz er selbst, d. h. nicht im vollen Besitze seiner Vorzüge. Der Traum des Lucian ferner, welcher der Fabel des Prodikos nachgebildet ist, wird doch auch dem würdigsten Pädagogen schulfähig erscheinen. Ein opus omnibus numeris absolutum ist der andere Traum, der Traum des Mikylos, auch der Hahn genannt. Eine echt philosophische Satire über die unsterblichen Torheiten der Menschen, aber individuell gestaltet mit der Kraft des Dichters, mit Leben gesättigt und in den Farben jener Zeit! Das ist kein frivoler, flüchtig unterhaltender Spott. Fortwährend wird vielmehr die gleißnerische Hülle zerrissen, die den wahren Anblick des Lebens verhüllt, und überall eröffnen sich Ausblicke auf den unentrinnbaren Gleichmacher Tod. Ein ebenso volles Lob muß man dem Timon spenden, und nicht weit bleiben hinter diesem zurück der Charon oder die Weltbeschauer, der Fischer, Jkaromenippus. Bloß amüsant hingegen und von bloß zeitlicher Bedeutung sind die „Wahren Geschichten“; diese gehören nicht in eine Chrestomathie. Die Schrift „Wie man Geschichte schreiben soll“ hingegen gibt zu denken, wenn sie auch jenen zuerst genannten nicht ebenbürtig ist. Man soll nicht übersehen, daß Lucian nicht bloß die Oberfläche seiner Zeit streift, sondern mit der Fackel seiner Satire in die Abgründe der menschlichen Torheit überhaupt hineinleuchtet. Daß er in einer nachahmenden, von der Vergangenheit lebenden Zeit ohne Originalitätssucht von der glücklichsten Originalität war und jene Kraft des Dichters besaß, Gedanken und Empfindungen zu verkörpern und mit fühlbarem Leben auszustatten, ist ebenfalls unleugbar. Endlich gebührt ihm das Lob, daß er ein Freund der Wahrheit war und daß

sein klarer, gesunder Sinn sich gegen die Heuchelei und Lüge, gegen die Affektation und innerlich hohle Würde, gegen die vernunftwidrige und das Leben vergiftende Unersättlichkeit der Menschen kräftig auflehnte. Er schreibt ferner, wie auch Dio Chrysostomos, das Griechisch, an welches der Schüler gewöhnt ist, und er handhabt es mit Meisterschaft. Freilich ist sein Wortschatz sehr viel reicher als der der Schriftsteller aus der klassischen Periode. Will man den Kreis der griechischen Schullektüre erweitern, so ist vor allen Lucian herbeizuziehen. Hier ist Klarheit und Wahrheit, Zeitspiegelung und zugleich ewig bedeutsamer Inhalt, Fülle des Geistes und Witzes und eine den höchsten Ansprüchen genügende Kunst der Gedankenausprägung. Wie kann man ihn beiseitelassen und dafür so unbedeutende Schriftsteller wie Arrian und Appian in die Schule hineinnötigen wollen! Ich sage nicht, daß man ihn lesen müsse. Was wir bisher mit unsern Schülern gelesen haben, würde auch für die Zukunft genügen. Will man aber etwas mehr Mannigfaltigkeit in die griechische Lektüre bringen, so würde an Erweiterung der Platolektüre, an Abschnitte aus der Nikomachischen Ethik, Politik, Poetik, Rhetorik des Aristoteles, an Epiktet und Marc Aurel, an die griechischen Elegiker, schließlich an Dio Chrysostomos und Lucian zu denken sein.

Meine Absicht war nicht, einen neuen Lektürekanon aufzustellen, sondern die Gesichtspunkte, nach denen Chrestomathien zusammengestellt werden müssen, zu beleuchten. Die einzelnen Literaturwerke, auf die ich verwiesen habe, wollen nur als Beispiele dienen. Neben den prinzipiellen Erörterungen über die Berechtigung und über die Licht- und Schattenseiten der Chrestomathien haben diese Teile meines Aufsatzes nur die Bedeutung einer Zugabe. Hätte ich den Schwerpunkt nach dieser Seite verlegen wollen, so hätte diesen literarischen Abwägungen eine ausführlichere Behandlung zuteil werden müssen. Die für den fremdsprachlichen Unterricht bestimmten Chrestomathien sind in der letzten Zeit auf wunderliche Abwege geraten. Betrachtungen der hier gebotenen Art werden deshalb niemandem müßig scheinen dürfen. Es droht den Schulen wirklich von dieser Seite eine neue Gefahr. Dem innerlich Reichen und mit schriftstellerischer Kunst Ausgestalteten verweigert man plötzlich die gebührende Anerkennung, und gedankenarme, matt und ungeschickt schreibende Autoren preist man dafür in emphatischem Tone als Apostel der Wahrheit. Der Humanismus und Klassizismus werden als irreführende Begriffe verspottet. Dem gegenüber ist zu betonen, daß es immer eine kleine Anzahl gut schreibender und dem Höchsten zugewendeter und eine große Anzahl schlecht schreibender oder an mattem Zeuge klebender Schriftsteller gegeben hat und immer geben wird. Der größte Fehler einer Chrestomathie ist demnach, sich in eine große Breite zu verlieren, anstatt die Lernenden

sich in die wenigen Autoren der ersten Klasse, die im Namen sehr vieler dastehen, recht einleben zu lassen. Zwischen diesen beiden Auffassungen hat man zu wählen. *Νικῴη δ' ὅ τι πᾶσι μέλλει συνοίσειν.*

Gr. Lichterfelde bei Berlin. O. Weißenfels.

Der philosophische Unterricht in den höheren Schulen.

I. Die philosophische Propädeutik.

Wenn wir von dem Unterrichte in der Philosophie in den höheren Schulen reden wollen, so müssen wir zunächst die Frage aufwerfen: „Ist ein Unterricht in der Philosophie in den höheren Schulen notwendig?“ In manchen Ländern, wie in Frankreich und Österreich, wird diese Frage durch die bestehenden Einrichtungen bejaht, und in Deutschland wäre sie Jahrhunderte hindurch ohne weiteres mit Ja beantwortet worden, wohl nicht ohne Verwunderung darüber, wie man nach einer so selbstverständlichen Sache nur fragen könne. Ist doch der Unterricht in der Philosophie in unsern gelehrten Schulen so alt wie diese selbst; denn die Reformatoren, denen unsere Gymnasien ihre Einrichtung zu verdanken haben, forderten diesen ausdrücklich. So hat denn von da an dieser Unterricht durch die Jahrhunderte hindurch seine Stelle als Pflichtfach in dem Lehrplane der deutschen Gymnasien behauptet bis auf die neuesten Zeiten. In Preußen erließ das Kultusministerium noch im Jahre 1862 eine Verfügung, in der die philosophische Propädeutik den Gymnasien warm empfohlen wird. Es heißt darin: „Ein systematischer Unterricht in der Philosophie geht über die Bestimmung des Gymnasiums hinaus, während eine, so viel wie möglich auf heuristischem Wege vermittelte, psychologische Belehrung über die Vermögen der menschlichen Seele und ihrer auf das Denken und Erkennen gerichteten Tätigkeit, propädeutische Übungen zur Entwicklung des Denkvermögens, Einführung in die Methode des wissenschaftlichen Erkennens und vornehmlich die Anregung des philosophischen Interesses zu den wichtigsten Aufgaben der obersten Gymnasialklassen gehören. Der gesamte wissenschaftliche Unterricht in denselben, besonders ein rationeller Sprachunterricht und alle mathematische Wissenschaft enthält zwar an sich auch eine philosophische Propädentik, und die eigenen Produktionen der Schüler geben immer aufs neue Gelegenheit, auf die Notwendigkeit logischer Konsequenz der Gedanken und der dadurch bedingten Ordnung der Darstellung aufmerksam zu machen, aber es ist unerläßlich, daß die den Objekten immanenten und alle Wissenschaften verbindenden logischen Gesetze auch für sich selbst den Schülern verständlich und geläufig werden. Historische Bekannt-

schaft mit der auf diesem Gebiete herkömmlichen Terminologie und mit der Form der einzelnen Bestimmungen ist unentbehrlich, macht aber die philosophische Propädeutik nicht aus: es bedarf fortgesetzter Übung in der Anwendung der logischen Sätze. Das akademische Studium setzt voraus, daß eine Fertigkeit darin von der Schule mitgebracht werde, und das Gymnasium hat um so mehr die Pflicht, dieser Anforderung zu entsprechen, als die geistige Zucht, welche in der Gewöhnung an strenge begriffliche Auffassung liegt, der dem Jugendalter besonders gefährlichen Unwahrheit der Phrase entgegenwirkt und zugleich ein Korrektiv gewährt gegen die Folgen planloser Lektüre und der zunehmenden Überladung des jugendlichen Geistes mit mannigfaltigem Stoff".

Die Wahrheit dieser Sätze kann meines Erachtens niemand in Zweifel ziehen. Trotzdem wurde durch die Lehrordnung vom Jahre 1882 dem Unterrichte in der Philosophie der Charakter eines Pflichtfaches entzogen. Dieselben Lehrpläne verkennen dabei nicht, „daß es von hohem Werte ist, die Gymnasialschüler von der Notwendigkeit des philosophischen Studiums für jedes Fachstudium zu überzeugen; ferner daß es den Bildungsgang der obersten Klasse nicht überschreitet, insbesondere Hauptpunkte der Logik und der empirischen Psychologie zu diesem Zwecke zu verwenden; endlich daß die philosophische Propädeutik aus anderen Lehrgegenständen der Schule zwar Unterstützung findet, aber durch sie nicht ersetzt wird". Hiernach sollte und müßte die philosophische Propädeutik zu den Pflichtfächern des Gymnasiums gehören. So hat natürlich auch ein Mann von so hervorragender philosophischer Bildung wie Bonitz, der Verfasser dieser Lehrpläne, gedacht; aber im Widerspruche mit dem Wesen der Sache läßt er die an sich notwendige Forderung fallen, weil „die Befähigung zu diesem Unterrichte so selten sei, daß sich nicht verlangen oder erreichen lasse, sie in jedem Lehrerkollegium eines Gymnasiums vertreten zu finden". So wird es denn dem Ermessen des einzelnen Direktors mit den dazu geeigneten Lehrern anheimgegeben, ob dieses Fach an ihrer Anstalt weiter gelehrt werden könne oder solle. Es war von vornherein zu befürchten, daß infolge dieser Bestimmung der propädeutische Unterricht in den meisten preußischen Gymnasien in Wegfall kommen werde, und diese Folge soll denn auch tatsächlich eingetreten sein. Die Lehrpläne und Lehraufgaben vom Jahre 1892 „scheiden die oft recht unfruchtbar betriebene philosophische Propädeutik als besondere Lehraufgabe aus", halten aber einen Ersatz für notwendig, den sie in der Erörterung allgemeiner Begriffe oder Ideen finden. Der bezügliche Abschnitt lautet: „Die auf allen Stufen neben der Dichtung zu pflegende Prosalektüre hat den Gedanken- und Gesichtskreis des Schülers zu erweitern und zumal auf der Oberstufe den Stoff für Erörterung wichtiger Begriffe oder Ideen zu bieten. Zweckmäßig geleitet kann diese Lektüre (gemeint ist:

die zweckmäßige Erörterung solcher Begriffe im Anschlusse an die Prosalektüre) in der Prima die oft recht unfruchtbar betriebene und als besondere Lehraufgabe hier ausgeschiedene philosophische Propädeutik ersetzen".

Der Verfasser dieser Lehrpläne hat offenbar das Gefühl gehabt, daß solche Erörterungen allgemeiner Begriffe doch nicht ausreichen, und so kommt unter der Überschrift: „III. Erläuterungen und Ausführungsbestimmungen zu I und II" auf S. 74 noch folgende Anordnung: „Wo entsprechend vorgebildete Lehrer für philosophische Propädeutik vorhanden sind, bleibt es den Direktoren freigestellt, die Grundzüge der letzteren im Anschlusse an konkrete Unterlagen, wie sie z. B. einzelne platonische Dialoge bieten, in I lehren zu lassen". Da tritt ja doch die philosophische Propädeutik wieder auf, und sie kann gelehrt werden, während sie auf S. 20 als besondere Lehraufgabe ausgeschieden wird. Es muß ja doch wohl eine Lehraufgabe eine Berechtigung haben, die man innerhalb derselben Lehrordnung wieder einläßt, nachdem man ihr vorher die Tür gewiesen hat.

In den Lehrplänen von 1901 wird auf S. 20 eine in engen Grenzen zu haltende Behandlung der Hauptpunkte der Logik und der empirischen Psychologie für wünschenswert erklärt, sodann heißt es S. 22 Nr. 7: „Die neben der Dichtung auf allen Stufen zu pflegende Prosalektüre hat den Gedanken- und Gesichtskreis des Schülers zu erweitern und zumal auf der Oberstufe den Stoff für Erörterung wichtiger allgemeiner Begriffe zu bieten. Durch zweckmäßig geleitetes Lesen dieser Art (gemeint ist auch hier: durch im Anschluß an die Prosalektüre vorgenommene Erörterungen dieser Art) wird die philosophische Propädeutik, deren Aufnahme in den Lehrplan der Prima an sich wünschenswert ist, wirksam unterstützt, da aber, wo die Verhältnisse ihre Aufnahme nicht ermöglichen, wenigstens einigermaßen ersetzt werden können. Aufgabe einer solchen Unterweisung ist es, die Befähigung für logische Behandlung und spekulative Auffassung der Dinge zu stärken und dem Bedürfnisse der Zeit, die Ergebnisse der verschiedensten Wissenszweige zu einer Gesamtanschauung zu verbinden, in einer der Fassungskraft der Schüler entsprechenden Form entgegenzukommen. Zu wünschen ist, daß zur Förderung dieser Aufgabe auch die Vertreter der übrigen wissenschaftlichen Lehrfächer beitragen".

Man sieht, ein Unterricht in der Philosophie wird verlangt, und es wird ihm eine hohe Aufgabe gestellt. Hierdurch und durch das ganze Gepräge der Bestimmungen wird der Eindruck hervorgerufen, die Aufnahme der philosophischen Propädeutik würde nicht bloß als wünschenswert, sondern als notwendig bezeichnet werden, wenn es nicht höhere Schulen gäbe, „wo die Verhältnisse ihre Aufnahme nicht ermöglichen", das heißt doch, wo ein hierfür geeigneter Lehrer nicht vorhanden ist. So stehen

die Lehrpläne von 1901, was die Aufnahme der philosophischen Propädeutik in den Lehrplan der Prima anlangt, auf dem Standpunkte der Lehrpläne vom Jahre 1882, und indem sie eine Erörterung allgemeiner Begriffe verlangen, stimmen sie mit den Lehrplänen vom Jahre 1892 überein, die dieselbe Forderung stellen.

Es ist ohne weiteres anzuerkennen, daß mit dieser Forderung eine wichtige und notwendige Aufgabe der höheren Schulen bezeichnet wird, deren Erfüllung diese als ihre unbedingte Pflicht betrachten müssen, solange sie behaupten, eine allgemeine Bildung zu vermitteln. Mit der Erfüllung dieser Forderung aber kommen wir mitten in die Philosophie hinein. Ich selbst habe in dem ersten Bändchen meiner Hellenischen Welt- und Lebensanschauungen dieser Forderung gern zugestimmt, und so soll sie denn auch den Ausgangspunkt und die Grundlage der ganzen folgenden Erörterung bilden.

Es gibt eine große Anzahl von Begriffen, die die Philosophie für ihre Zwecke geschaffen hat, die aber dann Begriffe der Wissenschaft, sodann Begriffe der gebildeten Sprache, ja der Sprache überhaupt geworden sind. Diese Begriffe muß der Gebildete verstehen. Sie begegnen uns wieder und wieder. In den wenigen Zeilen der Lehrpläne von 1892, die die Erörterung allgemeiner Begriffe fordern, finden wir, abgesehen von „Gesichtskreis“, „Stoff“ und „Propädeutik“, deren sechs: Gedanke, Begriff, Idee, Allgemein, Zweck (in „zweckmäßig“), philosophisch. Ist es denn nun so leicht, von diesen Begriffen eine klare Erkenntnis zu gewinnen? Wir müssen der Sache nähertreten und sie einmal an konkreten Beispielen betrachten. Absichtlich wählen wir dabei überwiegend Bekanntes, weil gerade hierdurch die Notwendigkeit solcher Erörterungen klar hervortritt.

Fassen wir einmal das Wort Philosophie selbst ins Auge. Was heißt denn Philosophie? Es ist ein Wort, gebildet und gebraucht von den Griechen. Da ist es doch richtig, zunächst einmal zu fragen, was denn die Griechen darunter verstanden haben. Es ist viel über den Ausspruch Platos gespottet worden, es werde mit den Völkern und Staaten nicht eher besser werden, als bis die Philosophen Könige werden oder die Könige Philosophen. Ehe man spottet, sollte man fragen: Was hat denn Plato unter Philosophie verstanden? Nach Plato und Aristoteles ist die Verwunderung der Anfang zur Philosophie gewesen. So verwunderten sich nach Aristoteles die Menschen zum Beispiel über das Eintreten einer Mondfinsternis, und diese Verwunderung führte zur Frage nach dem Grunde, den man in der Absperrung des Sonnenlichtes durch das Dazwischentreten der Erde fand. Also die Frage nach dem Grunde macht das Wesen der Philosophie aus. Aber wir richten die Frage nach dem Grunde einer Mondfinsternis nicht mehr an die Philosophie, und die Frage nach dem Grunde ist uns das Kennzeichen der wissenschaftlichen

Forschung überhaupt und nicht bloß der philosophischen. So sehen wir schon hieraus, daß den Griechen Philosophie identisch war mit Wissenschaft. Plato wollte also an der Spitze der Staaten wissenschaftlich gebildete Männer sehen. Wir lernen aus dieser Auffassung vom Wesen der Philosophie, daß diese ursprünglich alle Wissenschaft in sich barg und daß die Einzelwissenschaften durch Loslösung von ihr entstanden sind.

Die Betrachtung der Dinge, die die Erkenntnis ihres Grundes zum Zwecke hat, bezeichneten die Griechen mit *θεωρεῖν* und *θεωρία*. Damit ist die Grundlage für unsern Gebrauch des Wortes „Theorie" gegeben. Denn jede Theorie beruht darauf, daß eine Gruppe von Erscheinungen auf ihren Grund, mit anderem Ausdrucke, auf ihr Gesetz zurückgeführt wird. Lateinische Übersetzung von *θεωρεῖν* ist speculari, von *θεωρία* speculatio. Spekulieren und Spekulation haben einen weiten und mannigfachen Gebrauch, der aber von der oben angegebenen Bedeutung des *θεωρεῖν* oft mehr abzuweichen scheint als wirklich abweicht, indem dabei die Frage nach dem Grunde doch immer wieder maßgebend wird, wie z. B. wenn Herbart Met. 2 § 163 sagt: „Jede Spekulation .... sucht eine Konstruktion von Begriffen, welche, wenn sie vollständig wäre, das Reale darstellen würde, wie es dem, was geschieht und erscheint, zum Grunde liegt". Und auch der Kaufmann, der spekuliert, sucht die Momente zu erkennen, die die Handelsverhältnisse in der nächsten Zeit bestimmen werden, also den Grund für ihre künftige Gestaltung, und damit eine Erkenntnis dieser Gestaltung selbst, und diese Betrachtung der kaufmännischen Verhältnisse wird ihm zur Grundlage und zum Grunde für seine Unternehmungen.

Wenn nun aber auch nach Plato Philosophie und Wissenschaft zusammenfallen, so denkt er doch bei Philosophie in erster und oberster Linie an die Dialektik. Dialektik, dialektisch sind uns geläufige Worte, aber was heißen sie denn eigentlich? Das Wort Dialektik geht zurück auf das *διαλέγεσθαι* des Sokrates. Sokrates sah das beste Mittel, die Wahrheit aufzufinden, in dem mit Ernst und Umsicht geführten Gespräche. Die Auffindung der Wahrheit war ihm Gegenstand des gegenseitigen Meinungsaustausches, bei dem es vor allem darauf ankam, die aufgestellte Ansicht zu untersuchen, ob sie frei von Widersprüchen wäre, Damit wandte das *διαλέγεσθαι* mit Notwendigkeit den Blick auf die Gesetze des Denkens und auf die Mittel der Beweisführung und führte so zu der Logik. Aber die Beweisführung stützt sich auf Gründe und nötigt so schließlich, auf die letzten Gründe zurückzugehen. So führt jenes *διαλέγεσθαι* zur Metaphysik. Was heißt Metaphysik? Nach einer früher herrschenden Anschauung sind *τὰ μετὰ τὰ φυσικά* Dinge, die hinter den *φυσικά*, also hinter der Natur — gemeint sind damit die sinnlich wahrnehmbaren Dinge — kommen und diesen zugrunde liegen. Sach-

lich falsch ist das ja nicht, aber doch kommt dieser Name einfach daher, daß der erste Herausgeber der Aristotelischen Schriften, Andronikus von Rhodus, die Bücher des Aristoteles über die Methaphysik auf seine *φυσικὴ ἀκρόασις* folgen ließ. Dem entsprechend wurden sie ganz äußerlich als „die nach der Physik kommenden Bücher" bezeichnet. Aristoteles braucht für Metaphysik den Namen *ἡ πρώτη φιλοσοφία*, die erste Philosophie, d. h. die Philosophie, die es mit den ersten Gründen der Dinge zu tun hat. Die ersten Gründe nennen wir vielfach auch die letzten, und so bezeichnen wir die Metaphysik auch als den Teil der Philosophie, der es mit den letzten Gründen der Dinge zu tun hat. Es kommt eben hier die Aristotelische Unterscheidung zwischen dem, was *φύσει πρότερον*, und dem, was *πρὸς ἡμᾶς πρότερον* ist, zur Geltung. So sind die Gründe, die *φύσει*, an sich, die ersten sind, weil sie vor allem anderen da waren und alles andere bestimmten, für unsere Erkenntnis die letzten; der bei seiner Erforschung der Dinge von der Sinnenwelt ausgehende Geist erkennt sie zuletzt. Da nun nach Aristoteles der erste oder letzte Grund aller Dinge Gott ist, so nennt er seine *πρώτη φιλοσοφία* auch *θεολογική*, d. h. Lehre von Gott, nicht von den Göttern, denn Aristotetes war Monotheist und suchte sogar zu beweisen, daß es nur einen Gott geben kann. Scharf und bestimmt schließt er diesen Beweis mit den bekannten Worten der Ilias: *Οὐκ ἀγαθὸν πολυκοιρανίη, εἷς κοίρανος.*

Wie von selbst schließen sich hier eine ganze Anzahl anderer Begriffe an. Wir wollen davon nur einige vorführen. Für Grund *αἰτία*, *αἴτιον*, kann in diesem Zusammenhange auch Prinzip gesagt werden, principium aber ist Übersetzung von *ἀρχή*, und so kommen wir auf den ionischen Philosophen Anaximander, der mit *ἀρχή* das bezeichnete, wovon alles andere seinen Anfang nimmt. Wir haben denselben Wandel der Bedeutung, wenn es in der Bibel heißt: „Ich bin das A und das O, der Anfang und das Ende, spricht der Herr"; denn Gott ist nicht nur der Anfang, nicht nur das, was zuerst da war, sondern zugleich der Ursprung aller Dinge.

Jenes *διαλέγεσθαι* des Sokrates führt ferner auf die Sokratische Methode und damit auf die Mäeutik, gleichfalls Begriffe, die uns oft genug begegnen. Sokrates war der Überzeugung, daß die Wahrheit oder richtige Erkenntnis in dem menschlichen Geiste von vornherein gegeben sei, daß er also durch das *διαλέγεσθαι*, durch Fragen und Antworten, die Wahrheit in dem andern nicht schaffe, sondern ihm nur zu ihrer Erkenntnis verhelfe. Das *διαλέγεσθαι* bringt also die in dem Geiste des andern und auch in dem eigenen bereits vorhandene, aber noch verborgene Wahrheit ans Licht, gleichwie die Kunst der Hebamme, *ἡ μαιευτική*, das Kind nicht schafft, sondern nur hilft, daß dieses zur Welt kommt. Die Erkenntnis ist in den

Begriffen gegeben, diese sind aber, wie schon gesagt, von vornherein, a priori, da. Damit haben wir wieder einen Begriff, der dem Gebildeten geläufig sein muß, und den demnach die höhere Schule zum Verständnis zu bringen hat. Es geschieht dies am besten im Anschlusse an die Sokratisch-Platonische Philosophie unter Bezugnahme auf Kant. Die Annahme eines a priori ist wohl die bedeutendste Übereinstimmung zwischen Plato und Kant. Bei Plato sind alle Begriffe a priori, nach Kant sind es nur bestimmte Begriffe. Das Wesentlichste der Kantschen Theorie läßt sich nach meinen Erfahrungen am leichtesten an der Kategorie von Grund und Folge begreiflich machen. Wir sehen den Blitz und hören dann den Donner, aber daß der Donner die Folge des Blitzes ist, nehmen wir weder mit dem Auge noch mit dem Ohr noch mit einem der übrigen Sinne wahr, dieses innere Verhältnis zwischen Blitz und Donner tut der Geist von sich aus zu der Sinneswahrnehmung hinzu. Von selbst hat sich uns das Wort „Kategorie“ dargeboten, das gleichfalls der Schüler verstehen lernen muß, um so mehr, weil es in seiner Anwendung mannigfach ist. Doch wir wollen dies jetzt beiseite lassen, aber darauf hinweisen, daß es für die ganze Weltanschauung von entscheidendem Einflusse ist, ob ich ein a priori annehme oder nicht; im ersteren Falle muß ich einen Geist im Menschen und damit einen Gott annehmen, in dem der Geist des Menschen seinen Ursprung hat, im zweiten Falle verfalle ich dem Sensualismus und damit dem Materialismus. Wir haben hier neue Begriffe: Sensualismus, Materialismus. Die vorhin angedeutete, dem Materialismus gegenüberstehende Weltanschauung bezeichnen wir gern als Idealismus, dem wir den Realismus entgegensetzen. Das letzte Wort hat, was die Erzeugnisse auf dem Gebiete der Kunst und ihre Beurteilung betrifft, gerade in der heutigen Zeit eine ganz besondere Bedeutung. Das Wort selbst führt zu dem Glauben und zu der Forderung, daß die Dinge von der Kunst so dargestellt werden sollen, wie sie in Wirklichkeit sind. Dieser Glaube und diese Forderung haben die Annahme zur Voraussetzung, daß wir die Dinge erkennen, wie sie in Wirklichkeit sind. Aber wer erkennt sie denn so? Die Auffassung einer und derselben Sache ist doch bei den verschiedenen Menschen und in den verschiedenen Zeiten oft ganz verschieden. Ich will ein einfaches Beispiel brauchen. Eine ganze Reihe von Jahrzehnten hindurch sind bedeutende Mittel und große Kunst aufgewandt worden, um die Marienburg in ihrer alten Herrlichkeit wieder herzustellen, und wir sind fest überzeugt, daß dieses Beginnen tatsächlich der realen Bedeutung dieses Bauwerkes entspricht. Aber auch diejenigen glaubten im Rechte zu sein, die Meisters großen Remter in zwei übereinander liegende Websäle und den Konventsremter in einen großen Kuhstall umwandelten, und ebenso diejenigen, die in dem ganzen Bauwerke nur einen Steinbruch sahen, wohl geeignet, die Steine

für ein kgl. preußisches Getreidemagazin zu liefern, gerade so wie das Kolosseum die Steine zu einer Anzahl der größten Palazzi Roms geliefert hat. Bekanntlich ist ebenso eine Anzahl unserer herrlichsten Dome lange Zeit der Mißachtung verfallen und damit der Gefahr des Einsturzes preisgegeben gewesen. Den ehrwürdigen Kaiserdom in Goslar hat man im Anfange des neunzehnten Jahrhunderts einfach abgebrochen.

Mit diesen Ausführungen soll über den Realismus in der Kunst gar nicht abgeurteilt werden; es soll nur dargetan werden, daß dieselben Dinge von den verschiedenen Menschen mit ganz verschiedenen Augen angesehen werden und ganz verschiedene Gefühle in ihnen hervorrufen. Tatsächlich sieht der eine in dem Walde nur Holz, während der Anblick eines schönen Waldes in der Brust des andern Stimmungen erregt ähnlich denen, die sich in dem bekannten Liede aussprechen: „Wer hat dich, du schöner Wald, aufgebaut so hoch da droben?“ Daraus folgt nun allerdings, daß man von keiner Kunstrichtung behaupten kann, daß sie die Dinge darstelle, wie sie in Wirklichkeit sind. Die Kunst stellt die Dinge so dar, wie sie sich in dem Innern des Künstlers spiegeln. Daher kann auch der Realismus keinen größeren Anspruch darauf erheben, der Wirklichkeit zu entsprechen, als der Idealismus. Die Scholastiker, die die Wirklichkeit, die Realität der Begriffe oder Ideen behaupteten, haben den Namen Realisten erhalten, während man sie heutigen Tages Idealisten heißen würde. Wir sehen, manche von den Begriffen oder Ideen wollen die Richtschnur für unser Handeln und der Maßstab für unsere Beurteilung der Dinge sein, ja unsere ganze Welt- und Lebensanschauung bestimmen. Darum ist es geboten, sie auf ihren Inhalt und ihre Wahrheit hin zu untersuchen, und wir dürfen uns nicht durch sie ohne weiteres gefangen nehmen und durch unklare Vorstellungen, die sich mit solchen Worten leicht verbinden, in unserem Urteilen und Handeln bestimmen lassen. Denken wir an Sokrates, der es für seinen göttlichen Beruf hielt, seine Mitmenschen zu einer richtigen Auffassung der ethischen Begriffe zu bringen.

Wir brechen hiermit diese kurze Erörterung allgemeiner Begriffe oder Ideen ab. Wir sahen, solche Erörterungen sind aus zwei Gründen notwendig: einmal, damit der Schüler die Sprache, namentlich die Sprache der Wissenschaft und die Sprache der Gebildeten verstehen lerne, sodann, weil ein großer Teil dieser Begriffe für unsere Auffassung von der Welt und von dem Leben die größte Bedeutung hat.

Wir können schon jetzt ein drittes Moment hinzufügen. Solche Begriffe hören und lesen wir täglich und stündlich, auch sind wir immer wieder genötigt, sie selbst zu brauchen. Fehlt nun das rechte Verständnis, so sind einerseits unsichere und irrtümliche Vorstellungen und Darstellungen die unausbleibliche

Folge, andererseits muß durch diese Gewöhnung an den Gebrauch unverstandener Worte Gedankenlosigkeit und Oberflächlichkeit gefördert werden.

Noch andere wichtige Momente gesellen sich hinzu. Die rechte Belehrung über diese Begriffe ist nur in Verbindung mit einem Zurückgehen auf ihren Ursprung möglich. Damit gewinnt der Schüler eine Ahnung von dem Werden der Wissenschaft, und da diese Begriffe zum bei weitem größten Teile ihren Ursprung in der Philosophie der Griechen haben, eine Vorstellung von der Bedeutung dieser für die Entwickelung der Wissenschaften auch in unserer Zeit. Erst so ist auch die Möglichkeit einer gerechten Würdigung der wissenschaftlichen Leistungen in den verschiedenen Zeiten gegeben. Wir werden gern und dankbar die großen Entdeckungen und Errungenschaften auf dem Gebiete der Naturwissenschaft anerkennen, die der Gegenwart ein neues Gepräge gegeben haben, aber wir dürfen nicht vergessen, daß erst die Mittel wissenschaftlicher Forschung aufgefunden uud festgestellt werden mußten, ehe die einzelnen Wissenschaften zur Blüte gelangen konnten. Die Naturwissenschaften verdanken bekanntlich ihre großen Erfolge zum guten Teile dem induktiven Verfahren der Forschung, Erfinder der Induktion aber ist nach Aristoteles Sokrates, dem derselbe auch die Erfindung der Definition zuschreibt, ohne die eine Feststellung von Begriffen und damit eine Wissenschaft überhaupt nicht möglich ist. Ein wie gewaltiges Ringen des menschlichen Geistes aber dazu gehört hat, die Wissenschaft zu erzeugen, mag ein einfaches Beispiel lehren. Wir sahen soeben die Bedeutung der Definition für die Wissenschaft, die Definition aber ist nicht möglich ohne die Sonderung von Genus und Spezies, die Feststellung aber des Verhältnisses zwischen Genus, Spezies und Individuum hielt der große Denker Plato für etwas so überaus Schwieriges, daß der menschliche Geist dies gar nicht habe auffinden können, sondern diese Erkenntnis einer Offenbarung der Gottheit zu verdanken habe. Eine historische Betrachtung der philosophischen Begriffe zeigt deutlich, daß die Philosophie der Griechen Jahrhunderte und Jahrtausende hindurch einen ungemeinen Einfluß nicht nur auf das wissenschaftliche Denken, sondern auch auf die wissenschaftliche Sprache ausgeübt hat, und diese Einwirkung wird noch lange nicht aufhören. Da nun eine solche Erörterung auf den griechischen Ausdruck zurückgehen muß, so ergibt sich auch von hier aus, daß das Griechische weiter gelernt werden muß. Der Lehrer, der solchen Unterricht erteilen will, muß Griechisch verstehen, die Schule, an der er unterrichtet, mag humanistisches Gymnasium, Realgymnasium oder Oberrealschule heißen.

Daß zu den Begriffen, deren Erörterung die preußischen Lehrpläne von 1892 und von 1901 verlangen, eine große Anzahl logischer Begriffe gehören, wird ohne weiteres klar, wenn man

sich die Begriffe vergegenwärtigt, mit denen es die Logik zu tun hat. Zum Belege hierfür will ich den größeren Teil der Begriffe der Logik anführen, die Rumpel in seiner Philosophischen Propädeutik behandelt, und zwar in der dort gewählten Reihenfolge. Ich nenne folgende: Begriff. Reflektieren. Abstrahieren. Allgemein. Notwendig. Wesen. Diskursives Denken. Genus (Gattung). Umfang und Inhalt des Begriffs. Wesentliche und accidentielle Eigenschaften. Determinieren. Homogene, heterogene (disparate), konträre und kontradiktorische Begriffe. Genus und Spezies. Denken und Erkennen. Definition. Vorstellung, Beschreibung, Erklärung, Begriff. Idee und Ideal. Abstrakte und konkrete Ausdrücke und Begriffe. Verhältnisbegriffe. Circulus in definiendo. Nominal-Definition. Genetische Definition. Denken und Urteilen. Bedingung und Bedingtes, Ursache und Wirkung, Grund und Folge, Veranlassung, Mittel und Zweck. Disjunktive Urteile. Logische Einteilung oder Division eines Begriffs, principium oder fundamentum divisionis. Die Partition. Schluß oder Syllogismus. Axiom. Propositio maior, minor und conclusio. Die Prämissen. Terminus medius, maior und minor. Kategorische, hypothetische und disjunktive Schlüsse. Dilemma. Schlußfiguren. Trugschlüsse oder Sophismen. Petitio principii. Induktion. Synthetisches und analytisches Verfahren. Erkenntnisse a priori und a posteriori. Die Hypothese. Der indirekte oder apagogische Beweis. Der Beweis durch Analogie. Die subjektiven Beweise. (Beweis ad hominem.) Der historische Beweis.

Schon aus den oben angegebenen Gründen müssen wir unsere Schüler mit diesen Begriffen bekannt machen. Aber es kommen noch recht wichtige Gründe hinzu. Die Logik mit ihren Mitteln wissenschaftlichen Denkens und wissenschaftlicher Untersuchung ist die Basis aller Wissenschaft. Daher weiß nur der, der sie kennt, was Wissenschaft ist und was wissenschaftlich Denken und Arbeiten heißt. Das muß aber schon auf der Schule einigermaßen gelernt werden, wenn es auf der Universität in rechter Weise ausgeübt werden soll. Ferner kennt nur der, der mit der Logik bekannt ist, das Band, das alle Wissenschaften untereinander verknüpft. Es langt auch gar nicht, daß die Schüler mit den Begriffen der Logik einigermaßen bekannt gemacht werden, sie müssen mit ihnen vertraut werden, so daß sie dieselben praktisch verwerten können, sowohl für das Erkennen, z. B. für das Studium wissenschaftlicher Werke — ruht doch alle wissenschaftliche Darstellung auf der Verwendung logischer Kategorien — als auch für ihre eigenen wissenschaftlichen Ausarbeitungen. Wir denken bei diesen zunächst an den deutschen Aufsatz.

Es ist nun naturgemäß, daß die zu erörternden Begriffe der Logik in der Reihenfolge behandelt werden, die ihrem Wesen entspricht. Das heißt mit anderen Worten: mit den wichtigsten

Lehren der Logik müssen die Schüler vertraut gemacht werden, und das muß im Zusammenhange geschehen. Wahrung des inneren Zusammenhanges und Herstellung eines Ganzen, das sind doch Grundgesetze der Didaktik. Warum sollten denn diese hier nicht befolgt werden? Etwa um Zeit zu gewinnen? Gewinne ich denn Zeit durch „gelegentliche" oder „zerstreute" Behandlung der Begriffe und Lehren der Logik? Im Gegenteil, durch ein solches Verfahren verliere ich Zeit, denn ich muß immer wieder neue Anknüpfungen suchen und die Verbindungen immer von neuem herstellen. So ist es auch, wenn ich die Unterweisungen in der Logik an die deutsche Prosalektüre anschließe. Außerdem hört dann auch die Lektüre auf, Lektüre zu sein. Die Lehrpläne von 1892 scheiden, wie wir schon sahen, auf S. 20 die oft recht unfruchtbar betriebene philosophische Propädeutik als besondere Lehraufgabe aus, gestatten aber auf S. 74, sie im Anschlusse an konkrete Unterlagen, z. B. an Platonische Dialoge zu lehren. Sicherlich hat auch der Verfasser dieser Lehrpläne bei „philosophischer Propädeutik" in erster Linie an die Logik gedacht. Wie ist er nun zu dieser Bestimmung gekommen? Hat er es für leichter gehalten, Logik im Anschlusse an Platonische Dialoge zu lehren als an der Hand eines zweckmäßig ausgearbeiteten Hülfsbuches? Die Platonische Philosophie ist ein einheitliches Ganzes, bei dem die Logik im engsten Zusammenhange mit der Metaphysik erscheint. So lassen sich z. B. im Euthyphron die Bestimmungen, die Plato über das Wesen des Begriffes gibt, gar nicht von seinen metaphysischen Anschauungen trennen. (Vgl. meinen Kommentar zu Platos Euthyphron Abhandlung III.) In die Platonische Metaphysik aber einzudringen ist nicht leicht. Ähnlich scheint es sich mir mit dem anderen Satze zu verhalten, den die Lehrpläne von 1892 für die philosophische Propädeutik bieten. Die Erörterung philosophischer Begriffe wird dadurch nicht leichter, daß diese der deutschen Prosalektüre entnommen werden. Auch in diesem Falle kann doch nur ein Lehrer mit guter philosophischer Bildung in fruchtbringender Weise die philosophischen Begriffe erörtern. Unbedingt muß sein logisches Wissen einen guten inneren Zusammenhang haben. Wird ihm denn nun der Unterricht dadurch erleichtert, daß er diesen Zusammenhang löst? Man sollte doch meinen, daß der Zusammenhang den Unterricht erleichtere, die Auflösung des Zusammenhanges ihn erschwere. Es bleibt dabei: ein Unterricht in den Grundbegriffen der Logik ist notwendig, und dieser wird im Zusammenhange erteilt. Das ist das Naturgemäße, Sicherste und Leichteste.

Wir kommen nun zu der Frage: „Ist denn ein Unterricht in der Psychologie erforderlich?" Wir wollen auch hier zunächst die Begriffe anführen, die hierbei in Betracht kommen. Rumpel behandelt in dem „Psychologie" überschriebenen Teile seiner

Philosophischen Propädeutik folgende: Seele, Organismus und Mechanismus, Leib und Körper, Anfang und letzter Grund des Lebens; Leben. Materialismus. Spiritualismus. Erkenntnis- und Willensvermögen. Temperament (Naturell, Konstitution); sanguinisch, melancholisch, phlegmatisch, cholerisch. Anlage, Fähigkeit, Begabung, Talent, Genie. Sinnliche Anschauung; die fünf Sinne. Die Vorstellung von Raum und Zeit. Sensualismus. Vorstellung und Gedanken. Vorstellungsvermögen, Einbildungskraft, Gedächtnis. Phantasie. Verstand, Vernunft, Geist. Objektives und subjektives Erkennen. Bewußtsein. Selbstbewußtsein. Scharfsinn, Tiefsinn, Grübelei. Wahrheit und Erkenntnis der Wahrheit. Skeptizismus. Begehrungs- und Willensvermögen. Gemüt, Trieb, Begierde. Gefühl. Gewissen. Affekt. Leidenschaft. Hang. Neigung. Liebe. Haß. Wille. Wunsch. Verlangen. Absicht. Entschluß. Begeisterung. Charakter. Das Wesen des Glaubens. Der freie Wille. Seele. Ich. Persönlichkeit. Individualität. Bestimmung und höchste Aufgabe des Menschen.

Wir haben auch hier eine Reihe von Begriffen vor uns, von denen die meisten uns immer wieder begegnen und von uns selbst immer wieder angewandt werden. Ohne ein genügendes Verständnis von ihnen müssen wir in unsern Auffassungen und Darlegungen unsicher und unklar bleiben. Man denke an Begriffe wie Gefühl, Empfindung, Sinn, Temperament, Naturell, Charakter, Begehren, Trieb, Wille, Verstand, Vernunft, Geist, Individualität, Persönlichkeit, Bewußtsein, Selbstbewußtsein. Unter den Musteraufsätzen des deutschen Lesebuches von Hiecke steht eine Abhandlung von Zell „Hagen im Nibelungenliede". Die Disposition der Abhandlung ruht auf den Begriffen: Äußeres und Inneres, und das Innere ist wieder gegliedert nach den Begriffen: Intellektuell und Moralisch. Die Gliederung ist tadellos und wohl für jede Charakteristik zu brauchen. Wenn man aber die Begriffe Intellektuell und Moralisch nicht gehörig erklärt, so kann man es erleben, daß nicht wenige Schüler in ihrem Aufsatze Eigenschaften wie Fleiß und wissenschaftliches Streben zu den intellektuellen Eigenschaften rechnen. Außerdem muß doch auch die Zweiteilung in dem Schüler Verwunderung erregen. Wir sind gewohnt, von „Denken, Fühlen und Wollen" zu reden und zu hören, und müßten demnach eine Dreiteilung erwarten. Ferner müssen doch auch die Schüler einmal zu der Frage hingeführt werden: Wie steht es denn mit der Sinneswahrnehmung? Was sehen und hören wir eigentlich? Ist der Gegenstand, den wir so zuversichtlich als gelb bezeichnen, in Wirklichkeit gelb? Hat er denn überhaupt an sich eine Farbe? Gibt die Flinte, wenn sie abgeschossen wird, wirklich einen Knall? Oder gibt es Farbe und Ton nur innerhalb unserer Sinnesorgane? Ist die Welt überhaupt so, wie die Sinne sie uns darstellen, oder hatten die Alten recht, wenn sie die Sinne der Täuschung beschuldigten?

Auch die Aufgabe muß den höheren Schulen gestellt werden, daß sie ihre Schüler darauf hinführen, seelische Vorgänge zu beobachten, über sie nachzudenken und sie zu begreifen, damit sie das Wesen des Menschen und sein Handeln mehr und mehr verstehen lernen. Nur so können sie auch zu einem Verständnisse für ihre Mitmenschen und zu einer gerechten Würdigung ihres Verhaltens gelangen. Diesen Punkt müssen aber die höheren Schulen um so mehr ins Auge fassen, als aus ihnen die Männer hervorgehen sollen, die in Gesellschaft und Staat die leitende Stellung einnehmen. Schließlich hat auch hier die höhere Schule die Aufgabe, auf die Universität vorzubereiten und dies um so mehr, als die Psychologie, wie sie die Universität zu lehren hat, ein besonders schwieriger Gegenstand ist. Nach dem allem erscheinen psychologische Belehrungen notwendig.

Ich verkenne die hierbei vorliegenden Schwierigkeiten keinen Augenblick. „Will die Psychologie Wissenschaft sein", sagt Trendelenburg in seinen Erläuterungen S. XIV, „so enden in der Psychologie alle Probleme der Natur, da sie in der Seele ihre Lösung suchen, und gehen von der Psychologie alle Probleme der geistigen Welt aus, da diese in der menschlichen Seele ihre zarten und mächtigen Keime hat. Die Psychologie steht dergestalt im Mittelpunkte der Philosophie, daß sie sich sehr schwer wird propädeutisch behandeln lassen". Auch macht es sich gerade hier empfindlich geltend, daß uns heutzutage eine anerkannte philosophische Begriffswelt fehlt, wie sie früher Aristoteles gab. Aber die Tatsache steht fest, der gebildete Mensch kommt um eine Anzahl von psychologischen Begriffen und Fragen nicht herum und ebenso nicht der Unterricht in den höheren Lehranstalten. Da kann auch die Schwierigkeit von der Pflicht, über sie zu belehren, nicht entbinden. Auch wollen wir uns die Sache nicht gar zu schwer vorstellen. Es handelt sich zum größten Teile um empirische Psychologie, und da ist doch keineswegs alles unsicher. Bei schwierigen Problemen wird es dem allgemeinen Zwecke des Gymnasiums gegenüber genügen, die Tiefe zu zeigen, ohne in sie einzugehen. Auch entspricht es dem historischen Charakter des Gymnasiums, wenn man sich bei schwierigen psychologischen Problemen auf den historischen Standpunkt stellt und zeigt, was ein bedeutender Philosoph darüber gedacht hat. Ich fasse im vorliegenden Falle namentlich Aristoteles ins Auge. Da dieser selbstverständlich auch bei der Logik heranzuziehen ist, so lernen die Schüler durch die philosophische Propädeutik zugleich diesen Philosophen etwas kennen. Diese Kenntnis läßt sich erweitern bei der Lektüre Platos, philosophischer Schriften Ciceros, der Hamburger Dramaturgie u. s. w. Damit wird etwas recht Wertvolles erreicht; der gebildete Mann muß von dem großen Gelehrten und Denker Aristoteles etwas wissen.

Ist denn nun auf dem Gebiete der Psychologie ein zusammen-

hängender Unterricht notwendig? Die Antwort kann meines Erachtens keine andere sein als bei der Logik. Alle die Begriffe, die wir vorhin angaben: Gefühl, Empfindung, Sinn u. s. w. werden doch sicherlich am besten erörtert, wenn man im Zusammenhange über die Vermögen der Seele spricht. Im Zusammenhange zu behandeln ist auch die Lehre von der Sinneswahrnehmung; aber diese und die dahin gehörigen Fragen können sehr wohl in Verbindung mit der Optik und Akustik behandelt werden. Den Blick des Schülers auf die Vorgänge im Innern der Menschen hinzulenken, dazu bietet sich im Unterrichte vielfach Gelegenheit. In erster Linie kommt hier die Besprechung von Tragödien in Betracht. Wenn wir aber auch diesen Teil der Psychologie anderen Unterrichtszweigen zuweisen, so bleibt doch auch für die Psychologie ein zusammenhängender Unterricht erforderlich.

Das Ergebnis der bisherigen Untersuchungen ist also folgendes:

Es ist die Pflicht der höheren Schulen, durch propädeutischen Unterricht in den Grundbegriffen der Logik und der Psychologie in die Philosophie einzuführen.

Wie steht es nun mit den übrigen Disziplinen der Philosophie? Fragen wir zuerst nach der Metaphysik. Einen eigentlichen Unterricht in der Metaphysik will ich selbstverständlich nicht. Dagegen ist es nötig, dem Schüler Ausblicke auf dieses Gebiet der Philosophie zu eröffnen. Es gibt eben unter den Begriffen, für die dem Schüler einiges Verständnis erschlossen werden muß, gar manche, die dem Bereiche der Metaphysik angehören, wie schon unsere obige Behandlung einer Anzahl von Begriffen beweist. Ferner erhalten Logik und Psychologie gerade durch Ausblicke auf die Metaphysik ein erhöhtes Interesse. Ich möchte dies namentlich für die Logik hervorheben, da diese oft für trocken gilt. Die Bedeutung der Frage nach dem a priori der Begriffe sahen wir schon. Jetzt wollen wir einmal nach der Bedeutung fragen, die die Begriffe für die Dinge in der Welt haben. Wir teilen die Gegenstände der uns umgebenden Natur in drei Gebiete, indem wir von einem Tierreiche, einem Pflanzenreiche und einem Mineralreiche reden, und führen diese Zerlegung bis auf die Individuen herab. Wenn so die Naturgeschichte Reich, Gruppe, Klasse, Ordnung, Familie, Gattung, Art unterscheidet, so nimmt sie an, daß den Naturkörpern ein System von Begriffen zugrunde liegt, ein Gedanke, den zuerst Plato klar erfaßt hat. Nach ihm liegt der Sinnenwelt, dem *κόσμος αἰσθητός*, eine Welt von Ideen, ein *κόσμος νοητός*, das heißt ein System von Begriffen zugrunde. Es ist demnach die Aufgabe der Philosophie, die Dinge auf ihre Begriffe zurückzuführen und diese Begriffe in eine ihrem Inhalte und ihrem inneren Zusammenhange entsprechende Ordnung zu bringen. Jede Wissenschaft ist ein System von Begriffen, so auch die Philosophie. Es fragt sich

nun: Haben die Begriffe wirklich diese Bedeutung für die Dinge, oder sind sie nur Namen, mit denen der Mensch die Dinge zu Gruppen zusammenfaßt, um sich in der Welt einigermaßen zurechtzufinden? Sind die universalia realia oder nur nomina? Hat also in der Scholastik der Realismus recht oder der Nominalismus? Wir reden und hören so oft von Scholastik, Scholastizismus und scholastisch. Ist es denn recht, daß ein junger Mann, der mit dem Zeugnis der Reife das Gymnasium verläßt, keine Ahnung von dem Wesen der Scholastik hat oder jene irrige Meinung, die die Gegner der Scholastiker, die Humanisten, in wenig humaner Weise aufgebracht haben? Trendelenburg redet einmal von dem „strengen und stolzen Gebäude der kirchlichen Scholastik" (Erläuterungen 2. Aufl. S. IX); da ist es doch wohl nötig, daß ein Primaner eine Vorstellung bekommt, was denn der Inhalt des so viel gebrauchten Wortes „Scholastik" ist. Es ist in dieser Beziehung schon viel gewonnen, wenn er weiß, was Nominalismus und Realismus im Sinne der Scholastik ist. Es ist gar nicht schwer, an der Hand Platos den Schüler hierüber zu belehren und zugleich ihn zu der Einsicht zu bringen, daß die Annahme: die universalia sind post rem, sind also nur nomina, zum Materialismus, die Annahme: die universalia sind ante rem, zum Glauben an Gott führt.

In den meisten Fällen ist es hier das richtige, die Erörterung nur so weit zu führen, daß der Schüler sieht, hier liegt ein Problem vor, dessen Lösung für den denkenden Menschen von Bedeutung ist, und in dem Geiste des Primaners die Erkenntnis zu wecken, daß allen einzelnen Wissenschaften eine Wissenschaft vorausliegt, die die Dinge untersucht, die jene einfach als gegeben hinnehmen. Die Mathematik redet von Raumgrößen, ohne je den Begriff des Raumes zu untersuchen, ebenso wie wir von Raum, räumlicher Anschauung und räumlicher Ausdehnung reden, als ob das ganz selbstverständliche Dinge wären. Da muß der Primaner doch einmal darauf aufmerksam gemacht werden, daß es gar nicht so leicht ist zu sagen, was denn der Raum ist. Plato war die Materie der Raum, Aristoteles definiert ihn als die Grenze des umschließenden Körpers gegenüber dem umschlossenen. Wenn z. B. eine Schachtel in einer anderen Schachtel so steckt, daß sie eng von ihr umschlossen wird, so sind die inneren Wände der äußeren Schachtel der Raum der inneren Schachtel. Es hat damit Ähnlichkeit, wenn nach Plato die Zeit identisch ist mit regelmäßigen Bewegungen — gedacht ist dabei in erster Linie an die Bewegung der Himmelskörper —, Aristoteles die Zeit als die Zahl solcher Bewegungen definiert. Beide nehmen also Raum und Zeit als außer uns existierend an, während nach Kant diese nur in uns sind, nur Formen und Anschauungen sind, in die wir die Dinge außer uns fassen. Nehmen wir vielleicht noch das hinzu, was wir schon oben be-

rührten, daß es keinen Ton außer uns gibt und ebenso keine Farbe, daß Schall und Farbe erst in und mit unserer Sinneswahrnehmung entstehen, so bekommt der Schüler eine Ahnung davon, daß unsere unmittelbare Auffassung von der Welt und den Dingen in ihr schwerlich richtig ist und daß es einer Wissenschaft bedarf, die unsere unmittelbare und naive Weltanschauung auf ihre Wahrheit hin untersucht. Fassen wir zusammen, was wir durch Besprechungen erreichen, die an die Metaphysik heran, zum Teil etwas in sie hineinführen.

Die Schüler bekommen eine Ahnung, eine wie große Bedeutung die logischen Erörterungen für die Weltanschauung haben; damit wird die Wertschätzung der Logik und das Interesse für sie erhöht. Die Schüler lernen, daß es Probleme gibt, wo das naive Denken sie gar nicht sucht, und daß die Einzelwissenschaften ganz ruhig und sorglos mit Begriffen operieren, die dem eindringenden Denken große Schwierigkeiten bereiten. So erkennen sie, daß es eine Wissenschaft geben muß, die die Lösung dieser Probleme zur Aufgabe hat, sie lernen begreifen, daß es eine Philosophie geben muß, und diejenigen unter ihnen, die überhaupt für geistige Dinge Interesse haben, werden angereizt, sich mit ihr zu beschäftigen.

Das Gymnasium hat doch vor allem die Aufgabe, seine Schüler für die Universität vorzubereiten, demnach auch für das Studium der Philosophie, das für alle Studenten von großer Wichtigkeit ist, heutigen Tages um so mehr, als bei der wissenschaftlichen Tätigkeit eine immer größere Arbeitsteilung eintritt und so das Spezialistentum immer mehr an Boden gewinnt. Das Studium der Philosophie ist notwendig, wenn nicht die wissenschaftliche Bildung unseres Volkes Schaden leiden soll. Auch pflegt dieses Studium ein Bollwerk gegen die Überhandnahme einer materialistischen Weltanschauuug zu sein. Aber es ist kaum zu erwarten, daß die philosophischen Studien auf der Universität recht gedeihen, wenn die höheren Schulen ihre Zöglinge nicht dazu anregen und darauf vorbereiten. Die Anregung dazu geschieht namentlich durch Erörterungen, die an die Metaphysik heran und etwas in sie hineinführen.

Wir kommen zu der Geschichte der Philosophie. Eigentliche Vorträge über diese will ich nicht. Aber da dem historischen Charakter des Gymnasiums entsprechend die Erklärung der philosophischen Begriffe auf deren Ursprung zurückgehen muß, so kommen wir immer wieder in die Geschichte der Philosophie hinein, und zwar im unmittelbaren Zusammenhange mit den Belehrungen auf dem Gebiete der Logik und der Psychologie. Dazu kommt noch ein Moment. Man ist heutigen Tages darüber einig, daß die Krone des geschichtlichen Wissens das kulturhistorische Wissen ist. Da muß doch ein gebildeter Mensch auch etwas von den Heroen der Kulturgeschichte wissen, von Sokrates,

Plato, Aristoteles, er muß doch eine Vorstellung davon haben, was denn Sophistik, Stoizismus, Epikureismus ist. Also loskommen wir von der Geschichte der Philosophie nicht, doch haben die zuletzt bezeichneten Belehrungen ihre Stelle außerhalb der philosophischen Propädeutik. Dasselbe gilt von den beiden noch übrigen Disziplinen der Philosophie, von der Ethik und von der Ästhetik.

II. Philosophische Unterweisungen im übrigen Unterrichte.

Der Gang der Untersuchung hat schon darauf hingeführt, daß manche philosophische Stoffe nicht innerhalb der philosophischen Propädeutik, sondern in Verbindung mit anderen Unterrichtsgegenständen zu behandeln sind. Dieselbe Anschauung tritt auch in den von uns angeführten Anordnungen der preußischen Unterrichtsbehörde mehrfach hervor, am bestimmtesten in den neuesten Lehrplänen. Nach ihnen wird, wie wir bereits sahen, die philosophische Propädeutik (scil. wo sie getrieben wird) durch die Erörterung allgemeiner Begriffe, die die deutsche Prosalektüre zu bieten hat, wirksam unterstützt. Als die Aufgabe der Unterweisung in der Philosophie wird es hingestellt, die Befähigung für logische Behandlung und spekulative Auffassung der Dinge zu stärken und dem Bedürfnisse der Zeit, die Ergebnisse der verschiedensten Wissenszweige zu einer Gesamtanschauung zu verbinden, in einer der Fassungskraft der Schüler entsprechenden Form entgegenzukommen. Dem wird hinzugefügt: „Zu wünschen ist, daß zur Förderung dieser Aufgabe auch die übrigen wissenschaftlichen Lehrfächer beitragen".

Die gestellte Aufgabe ist nach meiner Überzeugung richtig und dem Wesen der höheren Schulen angemessen. Anstoß aber nehme ich an dem „zu wünschen ist", denn diese Aufgabe ist von der Art, daß ihre Lösung nur dann gelingen kann, wenn sie von verschiedenen Seiten her erstrebt wird. Es muß also heißen: „Notwendig ist, daß u. s. w." Somit erscheint die Heranziehung der übrigen Unterrichtsfächer für die Einführung in die Philosophie geboten. Ich will diesem schon an sich entscheidenden Momente nur weniges hinzufügen.

Soll die Aufgabe, die der Unterricht in der Philosophie an den höheren Schulen zu lösen hat, gelöst werden, so darf in dem Schüler nicht der Glaube aufkommen, daß die philosophische Propädeutik ein neues Fach ist, das zu den mannigfachen Lehrfächern noch hinzukommt und neben ihnen einhergeht, sondern er muß die Überzeugung gewinnen, daß überall, wo es sich um wissenschaftliches Erkennen und um wissenschaftliches Arbeiten handelt, die Philosophie mit im Spiele ist. Auch kann nur so die mit Recht hervorgehobene Aufgabe des Unterrichtes in der Philosophie gelöst werden, dem Schüler ein Verständnis für den

Zusammenhang der Einzelwissenschaften untereinander zu vermitteln. So muß denn der gesamte wissenschaftliche Unterricht herangezogen werden. Wir können wohl erwarten, daß er dadurch keinen Nachteil erleidet, sondern selbst Belebung und Förderung erfährt.

Die Berechtigung, ja Nötigung, alle andern wissenschaftlichen Fächer für die Einführung in die Philosophie heranzuziehen, liegt vor allem darin, daß in ihnen allen Philosophisches enthalten ist, vielfach in einer Weise, daß wir nur durch Entwickelung dieses philosophischen Gehaltes den vorliegenden Gegenstand ausreichend erklären können. Natürlich muß man das Philosophische, das in den einzelnen Lehrgegenständen liegt, zunächst um dieser selbst willen, das heißt um ihres Verständnisses willen zur Darstellung bringen, sonst verliert der Unterricht seine gesunde Basis. In der Antigone des Sophokles steckt ein gut Stück Philosophie; ist doch ein großer Dichter allemal auch ein großer Philosoph; aber ich werde doch die Antigone nicht so erklären, als ob ich dies um der philosophischen Propädeutik willen oder zum Zwecke der Einführung in die Philosophie täte. Wenn der Lehrer nur das Ganze erfaßt und bei seinem Unterrichte im Auge behält, so wird sich alles einzelne wie von selbst zum Ganzen zusammenschließen, soweit dies innerhalb der Schule möglich ist.

Betrachten wir zunächst, inwiefern die Lektüre der Schriftsteller geeignete Stoffe bietet, die Schüler in die Philosophie einzuführen. Naturgemäß denken wir hier in erster Linie an die Lektüre philosophischer Schriften und, was das Gymnasium anlangt, an die Lektüre Platonischer Dialoge. In Plato haben wir einen Philosophen ersten Ranges vor uns, dessen Ideen auf die Anschauungen der Kulturvölker Jahrhunderte und Jahrtausende hindurch einen unermeßlichen Einfluß ausgeübt haben und noch fernerhin ausüben werden. Die logischen Mittel der Forschung und Darstellung werden hier zur Lösung großer, für das Leben der Menschen entscheidungsvoller Fragen verwandt, Ethik, Wissenschaft und Religion stehen im innigsten Zusammenhange, in einem Zusammenhange, durch den die Erhabenheit der Wissenschaft in ihrem vollen Lichte erscheint, eine großartige Weltanschauung tritt uns hier entgegen, und alles kommt in vollendeter Form zur Darstellung. Der schöpferische und von dem Gedanken der Schönheit beherrschte Geist der Hellenen offenbart sich uns in Plato in vollkommener Gestalt. Wenn irgend ein Gegenstand geeignet ist, Interesse für die Philosophie zu erwecken, so sind es die Dialoge Platos. Natürlich müssen wir für die Schule die richtige Auswahl treffen. Für die Einführung der Schüler in die Philosophie kommen meines Erachtens vor allen anderen Dialogen der Euthyphron, der Gorgias und der Phädon in Betracht. Über die Bedeutung des Euthyphron für den gymnasialen Unterricht habe ich in dem Vorworte meines Kommentars zu diesem Dialoge

gesprochen. Doch wollen wir auch für den vorliegenden Zweck den Dialog etwas näher betrachten.

Es handelt sich um die Feststellung eines für die ganze Lebensgestaltung und Lebensführung überaus wichtigen Begriffs, um den Begriff der Frömmigkeit. Frömmigkeit ist eine Tugend, also gehört dieser Begriff in die Ethik. Aber er weist über diese hinaus, denn ohne Beziehung auf das Wesen der Gottheit läßt er sich nicht bestimmen. So haben wir in dissem Begriffe zugleich einen schönen Beleg für den Zusammenhang zwischen Ethik und Religion. Die große Bedeutung dieses Begriffs für unser Verhalten im Leben zeigt der Dialog deutlich. Euthyphron verfolgt seinen alten Vater mit einer Kriminalklage wegen Mordes, weil er es für ein Gebot der Frömmigkeit hält, das Unrecht zu verfolgen, wo er es findet, mag der, der es begangen hat, der eigene Vater oder die eigene Mutter sein, und ein junger Mensch klagt den alten Sokrates, der sein ganzes Leben in den Dienst der Gottheit gestellt hat, der Gottlosigkeit an. Der Dialog zeigt die falschen Anschauungen vom Wesen der Frömmigkeit. Die einen sahen dies mit Euthyphron in der rücksichtslosen Verfolgung des Unrechtes, wobei es oft genug vorkam, daß auch in dem Andersgläubigen ein Verbrecher erblickt wurde, der mit einer *γραφὴ ἀσεβείας* verfolgt werden müsse, andere definierten das Fromme als das den Göttern Wohlgefällige, während nach den Erzählungen der Mythologie diese selbst sittlich verwerfliche Taten vollbrachten, so daß auch das sittlich Verwerfliche als den Göttern wohlgefällig betrachtet werden konnte, noch andere setzten die Frömmigkeit in äußerlichen Gottesdienst, in Beten und Opfern, wobei sie für dieses Tun von den Göttern reiche Gegenleistungen erwarteten, so daß sie die Frömmigkeit zu einem Handelsgeschäft machten. So zeigt der Dialog, man möchte sagen von Anfang bis zu Ende, die Notwendigkeit, diesen so wichtigen Begriff zu untersuchen und zu bestimmen. Die hierzu erforderlichen logischen Mittel werden mit Umsicht festgestellt, zum Teil recht ausführlich, einmal fast mehr als das. Es ist eben eine Zeit, in der die wissenschaftliche Methode und ihre Mittel noch nicht fertig ausgebildet sind. So gewährt uns der kleine Dialog gerade da, wo seine Umständlichkeit auf manche ermüdend wirkt, einen Einblick in das Werden der Wissenschaft. Es handelt sich um die Erörterung eines Begriffs, also wird das Wesen des Begriffs zunächst festgestellt; es soll definiert werden, was Frömmigkeit ist, also wird vorher das Wesen der Definition erörtert und im Zusammenhange damit das Verhältnis von Gattung und Art nachgewiesen. Dabei kommt das Verhältnis zwischen Grund und Folge zur Geltung, die Bedeutung des Grundes für das Wesen der Sache und damit für die Definition, auch der Begriff des Zweckes wird zur Gewinnung des Resultates herangezogen, und von der Induktion wird ein mannigfacher Gebrauch gemacht.

So haben wir in dem kleinen Dialoge fast eine Logik vor uns, aber so, daß das Logische mit dem Metaphysischen in enger Verbindung erscheint, wie schon die Einführung des Zweckbegriffes zeigt. Die Frage nach der Frömmigkeit wird dahin beantwortet, daß es ein der Gottheit geweihter Dienst ist, bei dem der Mensch der Gottheit zur Verwirklichung ihres ἔργον, ihrer Aufgabe, das heißt des von ihr gewollten Zweckes behilflich ist. Auch nach Aristoteles liegt in dem ἔργον das eigentlichste Wesen des Zweckes ausgesprochen, wie ich in meiner Schrift De causa finali Aristotelea (Berlin 1865, Georg Reimer) nachgewiesen habe. So ersehen wir schon aus unserem kleinen Dialoge, daß die Weltanschauung Platos eine teleologische ist.

Der Wert der kleinen Schrift für den Unterricht besteht darin, daß der Schüler einen guten Teil der logischen Mittel kennen lernt, mit denen wissenschaftliche Forschung und Darstellung zu operieren haben, daß er sieht, welche Bedeutung diese für die Lösung großer Aufgaben haben, und daß er eine Vorstellung von der Erhabenheit der Platonischen Weltanschauung bekommt.

In Beziehung auf den ersten Punkt möchte ich mir noch eine Bemerkung erlauben. Wenn man alles Logische, das der Dialog enthält, erst bei der Lektüre zum Verständnis bringen muß, so wird diese sehr verlangsamt, hier und da geradezu unterbrochen. Das ist ein Nachteil. Besser ist es, wenn der Schüler über das Wesen des Begriffs, der Einteilung und der Definition bereits vorher belehrt worden ist.

Viel reicher ist der Gorgias. Ich kann hier nur das Allerwichtigste hervorheben. Nach diesem Dialoge gibt es zwei Welt- und Lebensanschauungen, die sophistische und die sokratische, und in der Tat können wir sie alle ihrem Grunde nach in dieser Weise klassifizieren. Die Sophistik lehrt: Alles ist subjektiv, eine objektive Wahrheit gibt es nicht. Damit fällt die Wissenschaft, die Ethik und die Religion. Gibt es keine Wahrheit, so gibt es auch keine Vernunft, und gibt es keine Vernunft, so gibt es auch keinen Gott. Religion ist Irrtum. Irrtum ist auch die Moral, denn der Begriff des sittlich Guten ist nur erdichtet, in Wirklichkeit gibt es nur den Nutzen und den Genuß, zu dem in oberster Linie das Gefühl der Macht gehört. Recht und Gesetz sind nur Erfindungen der Schwachen, der Herdenmenschen, von Natur hat nur der Starke, der Herrenmensch, ein Recht, und es ist Torheit von ihm, wenn er von seiner Stärke nicht unumschränkten Gebrauch macht. Wovor soll er sich fürchten? Eine Unsterblichkeit kann es bei dieser Philosophie, die eine Philosophie des Materialismus ist, nicht geben und daher auch kein Gericht nach dem Tode. Dieser Afterweisheit wird die wahre Weisheit in der sokratischen Weltanschauung schön gegenübergestellt. Die Quintessenz dieser ist folgende: Es gibt eine Wahrheit, die im Innern des Menschen selbst ihre Stätte hat. Da es

eine Wahrheit im Menschen gibt, so gibt es auch eine Vernunft, einen Geist im Menschen, und darum gibt es auch einen Gott, in dem die menschliche Vernunft ihren ewigen Grund und Ursprung hat. Infolge dieser ihrer göttlichen Natur ist die Seele unsterblich. Darum geht sie durch den Tod des Leibes zu einem neuen Dasein ein, aber an der Pforte dieses anderen Lebens erwartet sie das Gericht.

Im Gorgias wird die alte Sophistik kurz und bestimmt gekennzeichnet und zugleich gerichtet, indem die verderblichen Konsequenzen ihrer Lehre enthüllt werden. Damit wird aber auch das Wesen der modernen Sophistik, der Philosophie Nietzsches, bloßgelegt und dargetan, wie dem Menschen aller Wert geraubt ist, wenn er an eine solche Philosophie glaubt. Nietzsche hat die wesentlichsten Züge seiner Weltanschauung der Schilderung des Wesens der Sophistik im Gorgias entlehnt. Auch er leugnet die (objektive) Wahrheit im Geiste des Menschen und damit den Geist in uns. So ist ihm die Religion Irrtum, und die Moral ist ihm Irrtum, verhängnisvoller Irrtum. Wirklichkeit hat nur das Leben auf Erden. Da es keinen Geist im Menschen gibt, so gibt es auch keine Unsterblichkeit. Sein Gedanke, daß der einzelne Mensch einst wieder in dieses Leben eintreten werde, indem dieselben Atome, aus denen er jetzt besteht, sich einmal wieder zusammenfinden, hat nur insofern Wert, als er offenbart, wie tief im Menschen der Glaube an die Unsterblichkeit wurzelt. Neu ist übrigens auch dieser Gedanke nicht.

Wir werden unsere Schüler ja nicht mit Nietzsche bekannt machen wollen, aber andererseits wäre es ein Irrtum zu glauben, daß alle so ganz unbekannt mit ihm seien, und seine Theorien werden ganz gewiß an alle im weiteren Verlaufe ihres Lebens, an die meisten bald nach ihrem Übergange auf die Universität herantreten. U. von Wilamowitz klagt in seiner Denkschrift über den griechischen Unterricht, daß mancher hoffnungsvolle Student an ihnen zugrunde gehe. Daher ist es gut, wenn wir unsere Schüler gegen diese Irrlehren wappnen. In dem Dialoge Gorgias aber haben wir eine solche Rüstkammer. Auch verliert für die meisten Menschen die Philosophie Nietzsches sofort an Reiz, wenn sie sehen, daß ihre Grundzüge gar nichts Neues, sondern etwas ganz Altes ist.

Wir kommen zu dem Phädon. Über die Bedeutung dieses Dialogs für das Gymnasium spricht sich Stender auf S. VII f. der Einleitung zu seiner Ausgabe des Phädon folgendermaßen aus: „Nichts ist geeigneter, dem Primaner das Interesse für Philosophie zu wecken, als die Lektüre des großartigsten Werkes des Altertums, des Phädon; keine Schrift der Alten antwortet besser auf die drei berühmten Kantschen Fragen: was kann ich wissen? was soll ich tun? was darf ich hoffen? Keine ist daher mehr geeignet, einem erziehenden Unterrichte zugrunde gelegt und für

solche Belehrungen und Hinweisungen zum Ausgangspunkte genommen zu werden, wie man sie den bald ins Leben hinaustretenden jungen Leuten mit auf den Weg geben möchte. So betrieben ist die Lektüre des Phädon ein vortreffliches Mittel zur Propädeutik der Philosophie im weiteren Sinne, das Begeisterung für die Beschäftigung mit philosophischen Problemen weckt und die Begriffs- und Gedankenentwickelung in Bahnen leitet, die zu wahrer Herzens- und Geistesbildung führen". Ich selbst habe über den Wert, den der Phädon für eine Einführung in die Philosophie und damit für den gymnasialen Unterricht hat, in dem Vorworte zu meinem Buche „Die Weltanschauung Platos" (Berlin 1898) eingehend gesprochen und will das dort Gesagte nicht wiederholen. Meine Überzeugung bleibt die, daß die Erklärung von Platos Phädon ganz unbedingt zu dem Allerwertvollsten gehört, was das Gymnasium seinen Schülern bieten kann, und daß es mir geradezu wie ein Unrecht vorkommt, wenn dieses hohe Gut den Schülern vorenthalten wird. Manche gewichtige Stimme hat sich für die Lektüre des Phädon ausgesprochen. In dem Vorworte zu seinen „Aufgaben zu deutschen Aufsätzen aus dem Altertume" S. VI sagt G. Wendt: „Ich möchte mir den Thukydides oder Platos Phädon und Gorgias nicht nehmen lassen", v. Wilamowitz-Möllendorff verlangt in seiner Denkschrift über den griechischen Unterricht für die Lektüre in Prima einen Dialog, der das Herz packt und ernstes Denken fordert, und nennt da Phädon, Gorgias, das erste Buch des Staates. In seinem Gutachten über die Frage: „Was ist seit der Schulkonferenz vom Jahre 1890 für die Hebung des deutschen Unterrichtes geschehen, und was kann zu dessen Förderung noch weiter getan werden?" (Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts. Berlin 6. bis 8. Juni 1900. S. 240 f.) erklärt sich Muff für die Ausschließung der philosophischen Propädeutik. Nachdem er diese Ansicht begründet, fährt er fort: „Muß die Schule dann auf die Vorbereitung für das Studium der Philosophie ganz verzichten? Durchaus nicht. Einmal werden im Griechischen bei der Lektüre des Plato allerlei philosophische Fragen erörtert, und wer mit seinen Primanern den „Phaidon" liest, kann an der Hand des trefflichen Buches von Schneider „Die Weltanschauung Platos" eine große Menge philosophischer Begriffe klar stellen". Ein anderer bewährter Schulmann erklärt mir, um die Schüler in das Verständnis des Phädon einzuführen, sei es nach seiner Überzeugung geratener, nicht den Urtext mit ihnen zu lesen, sondern ihnen das genannte Buch in die Hand zu geben und dieses zur Grundlage des propädeutischen Unterrichts zu machen. Auf diese Weise kommt man allerdings viel rascher zum Ziele, und man kann dann in den griechischen Stunden statt des Phädon einen oder einige andere Platonische Dialoge lesen. So gewinnt die Bekanntschaft der Schüler mit Plato an Umfang und auch an Tiefe.

Viele Lehrer lassen gern den **Protagoras** lesen, indem sie ihn dem Gorgias vorziehen und den Phädon in seinen philosophischen Abschnitten für zu schwierig halten. Dagegen sagt G. Wendt auf S. 11 der Einleitung zu seinen Aufgaben zu deutschen Aufsätzen aus dem Altertum: „Von Plato ist namentlich der Gorgias berücksichtigt worden, den ich in Bezug auf Fruchtbarkeit für die Schule dem Protagoras vorziehen möchte. Denn dieser hat zwar unübertrefflich anziehendn Partien, daneben aber auch recht ermüdende". Auch ich ziehe, wie bereits gesagt, den Gorgias dem Protagoras vor, aber trotzdem möchte ich den Protagoras nicht aus dem Gymnasium verbannen. Wenn der Lehrer mit Lust und Liebe zur Sache diesen Dialog behandelt, so werden gewiß die Schüler Gewinn davon haben. Auch glaube ich, daß die von Wendt als recht ermüdend bezeichneten Abschnitte an Interesse gewinnen, wenn sie das rechte Licht von dem Ganzen her erhalten. Das Ziel des Ganzen ist offenbar auch hier die Darstellung des Wesens der Sophistik im Gegensatze zur Sokratik. Die Sophistik ist unwissenschaftlich; sie kennt ja im Grunde genommen keine Wissenschaft, da sie, ausgehend von dem Satze, daß der Mensch das Maß der Dinge sei, eine objektive Wahrheit überhaupt nicht anerkennt. Sie ist unwissenschaftlich auch da, wo ihre Darstellungen, wie z. B. die Erzählung von Prometheus und Epimetheus, voll Esprit und Anmut sind. Vollkommen unwissenschaftlich ist ihr Verfahren, wenn sie auf Grund der Erklärung von Gedichten etwas zu beweisen unternimmt.

Dem unwissenschaftlichen Verfahren der Sophistik gegenüber vertritt Sokrates den Standpunkt wissenschaftlicher Betrachtung und Forschung. Welches sind nun seine Mittel, welches ist seine Methode? In der Betrachtung der wissenschaftlichen Erörterungen im Protagoras liegt ein gutes Mittel vor, dem Schüler die Erkenntnis zu erschließen, was denn eigentlich Wissenschaft und wissenschaftliches Denken und Arbeiten ist, und mancher Abschnitt wird weniger ermüdend erscheinen, wenn er von diesem Gesichtspunkte aus betrachtet wird, namentlich wenn man, wie bei dem Euthyphron, dem Schüler vorführt, daß wir in Plato einen Begründer der wissenschaftlichen Methode und diese noch in ihrem Werden und Wachsen vor uns haben.

Der Dialog hat aber auch einen bedeutenden Inhalt. Er tut das unwissenschaftliche Wesen der Sophisten dadurch dar, daß er ihre Unklarheit und Oberflächlichkeit gegenüber den wichtigsten Fragen des menschlichen Daseins nachweist. Es handelt sich um die sittliche Natur des Menschen. Die Frage, ob die Tugend lehrbar ist, anders ausgedrückt, ob der Mensch durch Erkenntnis des Guten sich die Tugend aneignen kann, schließt die Frage nach der sittlichen Freiheit in sich, und die Frage nach der Einheit der Tugend fällt bei der Betonung der Einheit von Tugend und Wissen mit der Frage nach der Einheit des mensch-

lichen Geistes zusammen. Den erhabenen Gedanken Platos, daß Wissenschaft und Tugend in ihrem innersten Wesen ein und dasselbe sind, bringt auch der Protagoras in schöner Weise zur Darstellung.

Daß die Apologie und der Kriton, die am meisten von allen Platonischen Schriften auf den Gymnasien gelesen werden, für die Einführung in die Philosophie Platos nicht ausreichen, hat v. Wilamowitz in seiner Denkschrift mit Recht erklärt. Aber trotzdem können wir diese Schriften für den gymnasialen Unterricht nicht entbehren. Eine wie hohe Bedeutung Sokrates für den Unterricht in den obersten Klassen des Gymnasiums hat und wie seine Persönlichkeit so recht geeignet ist, für einen guten Teil desselben geradezu den Mittelpunkt zu bilden, das ist in den letzten Zeiten wiederholt betont worden (von mir in dem ersten Bändchen meiner „Hellenischen Welt- und Lebensanschauungen"). In seiner Apologie aber und in seinem Kriton gibt uns Plato ein Lebensbild von seinem Lehrer und Meister. In der Apologie, die nicht die wirkliche Verteidigungsrede des Sokrates ist, sondern eine von Plato künstlerisch abgefaßte „Rettung" desselben (vgl. in meinem Kommentar zur Apologie S. 5 ff. „Die Komposition der Apologie") wollte Plato dartun, daß Sokrates nicht so war, wie man ihn sich vorgestellt hatte und immer noch vorstellte, vor allem aber zeigen, wie der so arg verleumdete Mann in Wirklichkeit war. Dadurch nun, daß er die Form der Gerichtsrede wählte, mußte er Sokrates sich selbst gegen die wider ihn erhobenen Anschuldigungen verteidigen lassen, und so erhielt er Gelegenheit, auch die Dialektik des Sokrates zur Darstellung zu bringen. So begegnen wir dem Beweise aus der Analogie, dem induktiven Verfahren sowohl in ganz kurzer als auch in ausführlicherer Form, der Methode der Ausschließung, der deductio ad absurdum, der dialektischen Behandlung der Begriffe.

Der gewaltigere Teil ist der zweite, in dem nachgewiesen wird, wie der so arg verdächtigte Sokrates ein durchaus edler und frommer Mann war, der erkannt hatte, daß es nur ein Gut gibt, das ist das Heil der Seele, und nur ein Übel, das ist das Unrecht, nach christlicher Ausdrucksweise die Sünde, die der Leute Verderben ist. Darum sind auch Ehre, Macht und Reichtum keine Güter, denn sie fördern das Heil der Seele nicht, und Tod, Verbannung, Gefängnis, Entziehung der äußeren Ehren, Verlust des Vermögens sind keine Übel, denn sie reichen an die Seele nicht heran. Das hatte Sokrates erkannt. Da er aber sah, wie seine Mitmenschen, Athener und Fremde, über die Güter des Lebens ganz irrige Vorstellungen hatten und darum sittlich verkamen, so hielt er es für seinen ihm von der Gottheit gegebenen Beruf, seine Mitmenschen, namentlich seine Mitbürger, zur Erkenntnis der Wahrheit und damit zur Sorge für ihre Seele zu führen. So weihte er sich dem Dienste der Gottheit, und in

diesem Dienste hat er auch sein Leben gelassen. In dem Euthyphron läßt Platon seinen Lehrer den Begriff der Frömmigkeit auffinden und feststellen, in der Apologie läßt er ihn diesen Begriff und die damit gegebene sittliche Forderung in allen Lagen des Lebens betätigen. So führt uns die Betrachtung der Apologie vor allem auf das Gebiet der Ethik, indem sie uns als Basis der Ethik die religiöse Überzeugung zeigt.

Auf derselben Grundlage bewegt sich der Kriton. Hatte die Apologie gelehrt, daß unrecht tun das einzige Übel sei, so lehrt der Kriton, daß man unter keinen Umständen unrecht tun dürfe, selbst dann nicht, wenn man Unrecht erfahren habe, am wenigsten dürfe man dem Staate, dem man angehört, unrecht tun. In diesem Zusammenhange wird der hohe Wert des Staates für den Menschen und die Verpflichtung, die dieser dem Staate gegenüber hat, unübertrefflich dargestellt.

Zur Vervollständigung des Bildes, das wir durch die Apologie und den Kriton von Sokrates gewinnen, ist es gut, wenn noch ausgewählte Abschnitte aus Xenophons Memorabilien hinzugenommen werden, nämlich solche, die die Lehrweise des Sokrates und seine sittlichen und religiösen Anschauungen in das rechte Licht setzen.

Wenn wir uns nunmehr der lateinischen Literatur zuwenden, so denken wir zunächst an die philosophischen Schriften Ciceros. Die so viel gelesenen Schriften de senectute und de amicitia bringen Gewinn für die ethische Betrachtung des Lebens; insofern können sie auch mit hierher gerechnet werden. Sie wird niemand aus dem Gymnasium verbannen wollen. Gegen die Zulassung der übrigen philosophischen Schriften Ciceros sind große Bedenken geäußert worden, und diese Bedenken haben ihren Grund. Cicero hat seine philosophischen Schriften meist viel zu rasch abgefaßt, und so sind sie nicht frei von großen Ungenauigkeiten, ja von schlimmen Fehlern. Der Lehrer hat oft zu verbessern. Aber trotz alledem müssen wir diese Schriften heranziehen, wenn wir eine Einführung der Schüler in die Philosophie wollen, und wenn es der Lehrer richtig anfängt, so können die Schüler aus diesen Schriften recht viel lernen, und nach meiner Überzeugung haben sie dann weit größeren Gewinn von ihnen als von Ciceros Reden und Briefen. Wer Wert auf die Lektüre des Phädon legt, der wird auch das erste Buch der Tusculanen lesen lassen. Durch seine Lektüre wird die Erklärung des Phädon wesentlich unterstützt, und noch über den Phädon hinaus wird durch diese Lektüre das Verständnis der Platonischen Philosophie und der griechischen Philosophie überhaupt gefördert. Von den übrigen Büchern der Tusculanen erscheint das fünfte als das wichtigste.

Für die Einführung in die Geschichte der griechischen Philosophie ist die Lektüre der Bücher de natura deorum wertvoll trotz der nicht wenigen sachlichen Fehler, die sie enthalten.

An dritter Stelle nenne ich die Bücher de officiis, namentlich das erste Buch.

Wir können in diesem Zusammenhange mit gutem Gewissen auch Horaz anführen. Selbstverständlich ist es eine Hauptaufgabe der Horazlektüre, daß der Schüler ein Verständnis für die Lebensanschauung des Horaz gewinnt. Horaz ist überwiegend Epikureer, und so erhält damit der Schüler zugleich eine Vorstellung von dieser Lebensrichtung. Die Lebensweisheit des Horaz ist viel gepriesen worden, und es kann nicht verkannt werden, daß er eine ganze Anzahl sehr schöner Lebensregeln gibt. Auch ist es anziehend und wertvoll, seinen Versuch kennen zu lernen, auf dem Prinzip des Genusses eine Ethik aufzubauen, entsprechend dem Satze Epikurs, daß nur ein tugendhaftes Leben ein angenehmes Leben sein könne. Im wesentlichen geschieht dies mit Hilfe des Gebotes des delphischen Gottes *μηδὲν ἄγαν*, ne quid nimis, also mit Hilfe des Prinzipes des Maßes, das die Griechen bei ihrer künstlerischen Auffassung von den Dingen auch auf die Ethik übertrugen. Also viel Schönes tritt uns hier entgegen, aber es darf nicht verkannt werden, daß die Ethik des Horaz, wie die ganze Epikureische Ethik, auf tönernen Füßen steht; denn diese ganze Ethik läuft auf den Satz hinaus: Mensch, du mußt sterben; darum genieße dein Leben. Dazu ist es aber nötig, daß du Maß hältst; denn Übermaß im Genusse schädigt und zerstört den Lebensgenuß. Horaz mahnt also, daß wir Maß halten im Genusse, um des Genusses willen. Schon Plato hat diese Ethik gerichtet, indem er diese Mäßigkeit eine Mäßigkeit nannte, die aus Unmäßigkeit mäßig ist. Daß diese Moral den ernsten Aufgaben und den ernsten Lagen des Lebens nicht gerecht wird, das beweist das eigene Verhalten des Horaz. Wo ihm der drohende Untergang des römischen Reiches und Volkes vor die Seele tritt, da ist es mit dem Epikureismus vorbei, da sieht er Rettung nur in der Rückkehr zu der alten Gottesfurcht und zu der strengen Zucht der Väter. Aber nicht bloß von dem Epikureismus, sondern auch von dem Wesen der Stoa läßt sich aus Horaz ein anschauliches Bild gewinnen.

Wir wollen nur noch die Lektüre des Sophokles heranziehen. Es ist klar, daß sich die Tragödie mit der Philosophie eng berührt. Darauf weist schon der Satz des Aristoteles hin: „Die Tragödie ist philosophischer als die Geschichte". Einen großen Tragiker können wir uns gar nicht denken ohne ein tiefes Verständnis für das, was im Innern des Menschen vorgeht, und ohne eine erhabene Weltanschauung, beruhend auf dem Glauben an einen Zusammenhang zwischen dieser Welt und einer anderen Welt, auf der Überzeugung, daß das, was hier geschieht, nach einer höheren Ordnung der Dinge vor sich geht. So werden wir durch eine ernste Beschäftigung mit der Tragödie zu einem besseren Verständnisse des menschlichen Wesens hingeführt und

wird unser Blick auf den Zusammenhang zwischen hier und dort gelenkt. Von den Tragödien des Sophokles wird man namentlich die Antigone und den König Ödipus in der Prima gern lesen. Von diesen beiden ist die Antigone in der ersten Beziehung, der König Ödipus in der zweiten von besonderer Wichtigkeit.

Bekannt ist der Satz des Sokrates, daß die Tugend Wissen sei, nämlich Wissen von dem, was sittlich gut ist. Demnach ist das unsittliche Verhalten Unwissenheit oder Irrtum. Diese Lehre hat im wesentlichen auch Plato angenommen. Aber der große Weise hat mit diesem Worte nur eine allgemeine griechische Lebensanschaunng zum Ausdruck gebracht, die schon den Sprachgebrauch des Homer beherrscht. Für uns hat diese Anschauung immer etwas Auffälliges und Unbefriedigendes, obwohl sie mehr für sich hat, als es im ersten Augenblick scheint. Die Lösung der Schwierigkeit finden wir in der Antigone. Kreon verfällt der Schuld durch Irrtum, und ebenso beruht die Schuld der Antigone auf Irrtum. Aber der große Tragiker Sophokles weiß wohl, daß dieser Irrtum selbst durch die sittliche Verkehrtheit des Menschen hervorgerufen wird, daß der Irrtum, der die Sünde erzeugt, selbst aus der Sünde geboren ist. So sind ihm *ἁμαρτάνειν* und *ἁμαρτία* intellektuelle und sittliche Begriffe zugleich. (Vergl. das zweite Bändchen meiner hellenischen Welt- und Lebensanschauungen: Irrtum und Schuld in der Antigone des Sophokles). So eröffnet uns die Antigone ein tieferes Verständnis von dem Irren und Fehlen des Menschen, sie gibt uns die Lösung einer Frage, die in das Gebiet der Psychologie und der Ethik zugleich gehört, während der König Ödipus unsere Aufmerksamkeit auf das Verhältnis von Schicksal und Schuld und damit auf den Zusammenhang zwischen dieser Welt und einer höheren Ordnung der Dinge lenkt.

Wir haben jetzt von der griechischen und lateinischen Lektüre geredet. Wenden wir uns einmal für ganz kurze Zeit der griechischen und lateinischen Grammatik zu. Da tritt uns sofort die Terminologie entgegen. Diese geht im wesentlichen auf die griechische Terminologie zurück, die von den griechischen Philosophen ausgebildet worden ist. Sprachliche Untersuchungen waren nach alter Auffassung eben auch ein Teil der Philosophie. Daher kann die Terminologie der Grammatik zum guten Teil nur durch ein Zurückgehen auf die griechische Philosophie erklärt werden. Ein schlagendes Beispiel hierfür ist der casus accusativus, *πτῶσις αἰτιατική*, der sich bei Berücksichtigung des philosophischen Gebrauches von *αἰτιᾶσθαι* und *αἰτιατόν* aus einem Kasus der Anklage in einen Kasus des Objekts verwandelt. Aber auch abgesehen von diesem Zusammenhange führt die Terminologie der Grammatik immer wieder an die Philosophie heran. Wie oft werden die Begriffe „absolut“ und „relativ“ gebraucht! Da

muß der Schüler sie doch auch verstehen lernen, hier natürlich nur als Begriffe der Grammatik; aber schon diese Erklärung trägt etwas dazu bei, ihm auch die philosophischen Begriffe näher zu bringen. Die Erklärung der Sprache ist teils logischer, teils psychologischer Natur und fördert demnach nach beiden Seiten hin unsere Erkenntnis. Wir wollen dafür, daß grammatische Erläuterungen nötigen, auch auf psychologische Vorgänge zu achten, nur ein Beispiel brauchen.

Zu dem Schönsten, was die griechische Grammatik bietet, gehört die Lehre von den hypothetischen Sätzen. Diese kann aber nicht verstanden werden ohne das Verständnis von dem Wesen gewisser psychologischer Vorgänge. Zunächst muß der Unterschied zwischen dem dritten Falle und den übrigen Fällen dahin festgestellt werden, daß bei dem dritten Falle der Redende ganz innerhalb des Bereichs seiner Vorstellung bleibt und gar nicht darnach fragt, wie sich die Sache in Wirklichkeit verhält, ob sie wirklich oder möglich ist, während bei den übrigen drei Fällen diese Frage gestellt wird. Es wird nun dem Schüler gar nicht leicht das zu verstehen, und die Schwierigkeit wächst noch dadurch, daß von dem ersten Falle gesagt werden muß: Der Redende läßt es dahingestellt sein (enthält sich jedes Urteils, will oder kann nicht entscheiden), ob das im Vordersatz Gesagte sich so verhält oder nicht (wirklich oder wahrscheinlich ist). Es genügt nicht, wenn gesagt wird, daß bei dem ersten Falle die Frage nach der Wirklichkeit oder Möglichkeit wohl gestellt, aber nicht beantwortet wird, während bei dem dritten Falle diese Frage gar nicht aufgeworfen wird, man muß das psychische Verhalten hüben und drüben durch konkrete Beispiele klarzumachen suchen. Für den ersten Fall führe ich gern als Beispiel den römischen Richter an, der bei der Abstimmung sagt: Non liquet. Der hat sich hin und her überlegt, ob der Angeklagte die ihm schuld gegebene Tat begangen hat oder nicht, und hat demnach die Frage nach der Wirklichkeit wohl gestellt, aber mit seinem Non liquet enthält er sich des Urteils, ob der Angeklagte schuldig oder nicht schuldig ist, also darüber, wie die Sache in der Wirklichkeit sich verhält. Das läßt er dahingestellt sein, das (will oder) kann er nicht entscheiden. Für den dritten Fall erinnere ich gern an unser psychisches Verhalten dem Märchen gegenüber. Wir stellen gar nicht die Frage, ob denn das möglich oder wirklich ist, daß der Wolf die Großmutter ganz verschlingt und daß die aus seinem Bauche lebendig wieder herauskommt, daß der Wolf mit den in seinen Bauch eingenähten Steinen nach dem Brunnen geht u. s. w. Mit diesen Fragen würde der Reiz des Märchens und dieses selbst zerstört. In gleicher Weise wie dem Märchen gegenüber verhalten wir uns psychisch, wenn wir Luftschlösser bauen. Auch hier bewegen wir uns ganz innerhalb unserer Vorstellung, ohne nach der Wirklichkeit zu fragen. So-

bald wir nach dieser fragen, fällt das Kartenhaus zusammen. Ich erinnere bei der Besprechung dieses psychischen Verhaltens gern an die Worte aus Goethes Legende vom Hufeisen:

Sanct Peter war nicht aufgeräumt,
Er hatte soeben im gehen geträumt,
So was vom Regiment der Welt,
Was einem jeden wohl gefällt:
Denn im Kopfe hat das keine Schranken;
Das waren so seine liebsten Gedanken".

So werden wir durch syntaktische Verhältnisse genötigt, psychische Vorgänge genau zu beobachten.

Gehen wir nun zu einem ganz anderen Lehrgegenstande über, zu dem Unterricht im Deutschen. Der Beziehungen zwischen diesem und der Philosophie sind so viele, daß man bei ihrer Angabe nicht weiß, wo man anfangen und wo man aufhören soll. Beginnen wir mit dem deutschen Aufsatze!

Daß der deutsche Aufsatz durch die für ihn zu verwendenden Stoffe und durch die Art seiner Behandlung vielfach zur Philosophie hinführt, darüber habe ich bereits in meiner Abhandlung „Aufgabe und Bedeutung des deutschen Aufsatzes auf der obersten Stufe des Gymnasiums" in dieser Zeitschrift 1900 S. 641 ff. ausführlich gesprochen. Ich will das dort Gesagte nicht wiederholen, nur eines will ich noch einmal hervorheben, um daran anzuschließen. Alle Erkenntnis beruht auf einer Zerlegung des zu erkennenden Gegenstandes, und so ruht auch alle Darstellung auf einer Zerlegung oder Gliederung, da diese ja den Zweck hat, die Erkenntnis eines Gegenstandes anderen zu vermitteln. Diese Gliederung tritt hier durch die Disposition in die Erscheinung. Die Disposition ruht auf einer divisio oder partitio. Mit diesen beiden Arten zu gliedern müssen die Schüler ordentlich vertraut gemacht werden, damit sie richtig disponieren lernen. Zunächst müssen sie den Unterschied zwischen divisio und partitio erfassen. „Der Unterschied" wird wohl mancher sagen, „ist sehr leicht festzustellen. Divisio ist die Zerlegung des Genus in seine Spezies, partitio die Zerlegung des Individuums in seine Teile". Sehr richtig, und doch kommt der Schüler gar nicht selten in Verlegenheit. Wir wollen noch einmal an den Aufsatz von Zell in Hieckes Deutschem Lesebuche für Prima „Charakteristik Hagens im Nibelungenlied" anknüpfen. Stellt der Lehrer hinsichtlich der Disposition die Frage: „Ist das eine divisio oder partitio?", so kommt leicht die Antwort, daß es eine partitio sei, mit der Begründung: Es handelt sich um Hagen, also um ein Individuum. Dieses Individuum wird zerlegt in seine Teile, diese sind das Äußere Hagens und das Innere Hagens, und bei dem Intellektuellen und dem Moralischen handelt es sich um den Verstand Hagens und um den Charakter Hagens, also immer wieder um die Zerlegung eines Individuums. Davon wird wohl

sofort ein guter Teil der Klasse überzeugt sein. Man kann nun sehr leicht die Köpfe etwas in Verwirrung bringen, wenn man die Disposition aufstellt: I. Äußeres Wesen. II. Inneres Wesen. IIa. Intellektuelles Wesen. IIb. Moralisches Wesen. Da ist doch das Genus „Wesen" oder genauer gesprochen „Menschliches Wesen" in seine Spezies zerlegt, und die divisio ist bei dem zweiten Hauptteile wiederholt. Man kann ferner darauf hinweisen, daß diese Disposition bei jeder Charakteristik, also bei jedem Menschen sich anwenden läßt, daß wir es demnach mit einem Allgemeinen zu tun haben, nämlich mit dem Genus Mensch oder, wie wir oben sagten, mit dem Wesen des Menschen. Wer hat denn nun recht? Die Lösung ist einfach folgende: Es ist eine divisio, bei der das Genus „Menschliches Wesen" in seine Spezies zerlegt wird. Dieses Genus zeigt sich aber wie in jedem Menschen, so auch in dem Individuum Hagen, und so entsteht der Schein, als ob wir es mit einer partitio zu tun hätten. Es handelt sich also hier um das Verhältnis des Genus zu den unter dasselbe fallenden Individuen, und dieses läßt sich mit den Scholastikern so bestimmen: universale est in re, der allgemeine Begriff ist in dem Individuum enthalten. Wir sehen, wie eine Frage, die aus praktischen Gründen immer wieder gestellt werden muß, leicht mitten hinein in die Philosophie führt und nur von ihr gelöst werden kann. Daß der Aufsatz ohne das Verständnis für eine ziemliche Anzahl von philosophischen Begriffen, wie z. B. Analysis, Wesentliches, Einheit, Ganzes, nicht gedeihen kann, ist ohne weiteres klar.

Wir verlassen den Aufsatz und gehen zur Betrachtung der Lektüre über. Was das Drama anlangt, so lassen sich bei der Erklärung deutscher Dramen vielfach dieselben Stoffe erörtern, wie bei der Erklärung Sophokleischer Tragödien. Hier arbeiten sich der griechische und der deutsche Unterricht in einer Weise in die Hand, daß ich manche Gegenstände ebensowohl im griechischen als im deutschen Unterrichte behandeln kann. Ich sprach vorhin von dem Begriffe der *ἁμαρτία* bei Sophokles. Ich kann denselben Begriff auch recht wohl im deutschen Unterrichte erklären, und zwar bei mehr als einer Gelegenheit. So begegnet uns die Sophokleische Auffassung von dem Zusammenhange zwischen dem Intellektuellen und dem Moralischen auch bei Schiller. Als nach der Unterhandlung mit dem schwedischen Obersten Wrangel Wallenstein vor die Entscheidung gestellt ist, da wird das Gute in ihm mächtig, das Gefühl für Treue lebt in ihm auf: er will es lieber doch nicht tun. Seine Gewissensbedenken besiegt die Gräfin, und sie führt ihn in den Irrtum hinein, sein Abfall von dem Kaiser sei kein Unrecht. Diesen Sieg gewinnt sie allerdings zum Teil durch ihre dialektische Gewandtheit und durch die Entschiedenheit ihres Auftretens, vor allem aber dadurch, daß sie die bösen Mächte in seiner Brust, Herrschsucht und Rachsucht, zu Hilfe ruft.

Noch eine andere Gelegenheit bietet sich uns im deutschen Unterrichte, den Begriff der *ἁμαρτία* zu entwickeln. Gewiß werden in allen Gymnasien ausgewählte Abschnitte aus der Hamburger Dramaturgie besprochen. Zu den auszuwählenden Abschnitten gehören an erster Stelle die Abschnitte, in denen Lessing die Aristotelische Theorie vom Wesen der Tragödie erörtert. Bei der Betrachtung der tragischen Kunstgesetze des Aristoteles kommen wir auch auf die *ἁμαρτία* und *μεγάλη ἁμαρτία*, nach unserer Ausdrucksweise auf die tragische Schuld. Die wesentlichen Bestimmungen der Aristotelischen Poetik muß der Schüler verstehen lernen. Die hierfür notwendigen Erörterungen sind überwiegend psychologischer Natur, bieten aber zugleich Belehrung über einen Abschnitt der Ästhetik.

Auch in Lessings Laokoon, von dem die wichtigsten Abschnitte in der Prima gelesen werden müssen, haben wir ein gut Stück Ästhetik vor uns, aber auch ein Muster streng logischer Darstellung, an dem der Schüler leicht erkennen kann, wie eine wissenschaftliche Darstellung auf logischen Kategorien ruht.

Der Forderung der Lehrpläne von 1892 und von 1901, allgemeinen Begriffen, die die Prosalektüre an die Hand gibt, zu erörtern, haben wir bereits zugestimmt. Doch dürfen solche Erörterungen nicht gesucht noch gehäuft werden, sie dürfen nur da angeknüpft werden, wo sie für das Verständnis der vorliegenden Stelle selbst notwendig sind. Ich will nur ein Beispiel brauchen. In Stück XI seines Laokoon sagt Lessing: „Doch was, um mich mit der Schule auszudrücken, nicht actu in dem Gemälde enthalten war, das lag virtute darin“. Diese lange Zeit mißverstandene Stelle kann nur bei einem Zurückgehen auf Aristoteles richtig erklärt werden. Dieser unterscheidet zwei Formen des Seins. Die Eiche ist ein Eichbaum *ἐνεργείᾳ*, in Wirklichkeit, mit alter lateinischer Übersetzung actu, die Eichel ist eine Eichbaum *δυνάμει*, insofern als aus ihr ein Eichbaum werden kann, also der Möglichkeit nach, potentiā, potenziell. Aber die Eichel ist auch insofern *δυνάμει* eine Eiche, als in ihr die Kraft steckt, unter den dafür notwendigen Bedingungen eine Eiche aus sich hervorzubringen. Daher hat auch die andere alte Übersetzung dieses *δυνάμει* durch virtute ihre Berechtigung. Lessing meint: Der Maler kann auf seinem Gemälde nur einen bestimmten Moment der Handlung darstellen. Er wird also diesen Moment so wählen und so darstellen, daß wir bei der Betrachtung des Gemäldes die dem dargestellten Momente voraufgehenden und nachfolgenden Momente der Handlung hinzudenken und in unserer Phantasie hinzuschauen. (Laokoon III: „Je mehr wir sehen, desto mehr müssen wir hinzudenken können. Je mehr wir dazu denken, desto mehr müssen wir zu sehen glauben“). In Wirklichkeit, actu, ist in dem Gemälde nur der eine Moment vorhanden, den der Maler dargestellt hat; dieser ist das wirklich (actu) Sicht-

bare, wie gleich darauf Lessing selbst sagt. Die Momente der Handlung, die wir „hinzudenken und hinzusehen“, liegen in dem Gemälde potentiā, der Möglichkeit nach, da sie doch hinzugesehen werden können, und da wir sie nicht willkürlich hinzusehen, sondern dieses Hinzudenken und Hinzusehen durch das Gemälde selbst hervorgerufen wird, so liegen sie so darin, daß *δυνάμει* auch in der Bedeutung von virtute, Kraft, wohl darauf paßt.

Man wird auch hier auf den Einfluß hinweisen, den die philosophische Terminologie auf den Sprachgebrauch ausübt. Actu heißt „in Wirklichkeit“, das Aktuelle ist daher das Wirkliche. Für die gewöhnliche Anschauung aber ist das Gegenwärtige das Wirkliche, denn das Vergangene ist nicht mehr, und das Zukünftige ist noch nicht. Ein Kollege aus Schwaben sagt mir, in seiner Heimat sei: „Er ist wirklich krank“ soviel als: „Er ist gegenwärtig krank“. So ist die Bedeutung des französischen actuel, actuellement entstanden, und auch unsere Zeitungsschreiber verstehen unter aktueller Bedeutung eine Bedeutung für die Gegenwart. Andererseits reden wir heutigen Tages noch von potenziell im Sinne des Aristotelischen *δυνάμει*, und diesem Aristotelischen Begriffe verdankt auch der modus potentialis seinen Namen.

Recht viel können zur Erreichung des vorliegenden Zweckes passende Stücke des deutschen Lesebuches beitragen, aber man wähle ja nicht Stücke, in denen die philosophische Terminologie gehäuft ist; denn soll ich eine ganze Anzahl philosophischer Begriffe nacheinander erklären, so geschieht dies besser im inneren Zusammenhange als in der zufälligen Reihenfolge, in der sie der Abschnitt im Lesebuche bietet. Auch verträgt, wie schon gesagt, die Lektüre eine solche Behandlung nicht.

Eine recht ausgedehnte Stätte für philosophische Erörterungen gewährt der naturwissenschaftliche, namentlich der physikalische Unterricht. Daß die Lehre von der Sinneswahrnehmung am besten diesem zugewiesen wird, ist schon gesagt. Ferner ist es doch auch hier richtig, den Blick des Schülers auch einmal rückwärts auf den historischen Zusammenhang zu lenken, zum Beispiel auf die Geschichte des Begriffes Element und hierbei namentlich auf den Begriff des Äthers, der in der naturwissenschaftlichen Betrachtung jetzt wieder eine Rolle spielt. Folgendes wird genügen. Thales, mit dem man die Geschichte der griechischen Philosophie anfangen läßt, fragte, woraus die Welt bestehe, und bestimmte als ihre eigentliche Wesenheit das Wasser, Anaximenes schrieb diese Bedeutung der Luft, Heraklit dem Feuer zu. Empedokles von Agrigent nahm diese drei Wesenheiten an und fügte als vierte die Erde hinzu. So ist er der Begründer der Lehre von den vier Elementen. Noch Plato blieb bei der Vierzahl stehen. Aristoteles vermißt für die Welterklärung ein feineres Element, das dem Geistigen näher stünde, darum nahm er den Äther als fünfte Wesenheit, *πέμπτη οὐσία*, an. Auch die moderne

Physik braucht für ihre Erklärungen eine fünfte, nicht wägbare Substanz, die sie durch den Weltenraum verbreitet sein läßt, und gibt dieser den von Aristoteles entlehnten Namen Äther. Das griechische *οὐσία*, Wesenheit, übersetzten die Scholastiker mit essentia (*ὄν* essens, *οὐσία* essentia), daher *πέμπτη οὐσία* mit quinta essentia. Von essentia kommt unser Wort Essenz, das demnach das eigentliche Wesen der Sache bezeichnet, und von quinta essentia kommt Quintessenz, womit eigentlich das Feinste an der Sache bezeichnet wird. Der Gebrauch des Wortes hat sich im Laufe der Zeit etwas verändert, namentlich auch durch die Alchimisten. Die heutige Bedeutung des Wortes zeigt sich schon bei Paracelsus, der unter der quinta essentia nicht ein Element, sondern einen Auszug aus allen Elementen, eine reine, äußerst wirksame Substanz versteht. So denken auch wir bei Quintessenz gern an einen Extrakt. Solche Erörterungen sind auch deswegen ersprießlich, weil wir mit dem alten Namen gern die alten Vorstellungen festhalten, während die neuere Wissenschaft vielfach mit ihnen andere Begriffe verbindet, wie z. B. gleich mit dem Namen Element. In diesem Zusammenhange wird der Lehrer der Physik wohl auch etwas von dem so schwierigen Begriffe der Materie sagen und von Begriffen wie Atom, Molekül, Monade, Materialismus, Hylozoismus.

Die moderne Physik lehrt, daß strahlende Wärme, Licht, Elektrizität Schwingungen des Athers seien und daß sie sich nur durch die Verschiedenheit in der Zahl der Schwingungen unterscheiden. So erscheint die Zahl als das, was das Wesen der Sache bestimmt, und wir sehen hier eine Rückkehr zu der Anschauung der Pythagoreer, die in der Zahl das Wesen der Dinge erblickten. Man nehme das Folgende hinzu! Die Naturforschung sucht das Gesetz für die Erscheinungen und zwar das mathematische Gesetz. Dieses findet seinen Ausdruck in der Zahl, wie die Formel deutlich zeigt. So sind es wiederum die Zahl und Zahlenverhältnisse, die das Werden der Dinge in der Welt bestimmen. Es ist dasselbe, wenn Plato Maß und Ebenmaß als Weltprinzip hinstellt. Denn Maß und Ebenmaß ruhen ihm vor allem auf der Proportion, auf dieser beruht die Gestaltung der Welt nach der materiellen und nach der geistigen Seite hin und ihr guter Bestand. So sieht Plato in der Proportion, also in einem Zahlenverhältnisse, ein Weltgesetz.

Wir sprachen von Schwingungen des Äthers. Schwingung ist Bewegung. Der Lehrer zeige, daß auch hier ein Problem vorliegt. Die Eleaten meinten, die Bewegung sei unmöglich, denn sie sei undenkbar. Der Lehrer weise auf die drei auch dem Laien bekannten Beweise Zenos hin. Wenn man den zweiten dieser Beweise: „Das Langsamere, zum Beispiel eine Schildkröte, kann von dem Schnelleren, dem schnellfüßigen Achilleus, nie eingeholt werden, denn der Verfolgende muß immer vorher erst

da ankommen, wo das Fliehende aufbrach", bei der Lehre von den unendlichen geometrischen Reihen dadurch zu widerlegen sucht, daß der Abstand schließlich unendlich klein und demnach gleich Null werde, so kehrt die Schwierigkeit alsbald in anderer Form zurück: Achilleus kann die Schildkröte nicht überholen. Die von den Eleaten behauptete Undenkbarkeit der Bewegung ist nur durch eine richtige Auffassung von dem Wesen der Bewegung zu widerlegen, also durch eine eingehende metaphysische Untersuchung dieses Begriffs. Diese kann die Schule nicht führen, aber sie muß darauf hinweisen.

Von den philosophischen Begriffen, die der naturwissenschaftliche Unterricht für seine Zwecke braucht, will ich nur noch zwei hervorheben, den Begriff des Organischen mit seinem Gegensatze, dem Mechanischen, und den Begriff der Entwickelung. Auf diesem letzten Begriffe ruht bekanntlich die Theorie Darwins. Dieser Theorie bemächtigte sich sofort nach ihrem Auftreten der Materialismus. Der Darwinismus braucht aber nicht Materialismus zu sein. Die Entwickelung geht nach einem Ziele hin. Da muß gefragt werden: „Ist dieses Ziel von vornherein gewollt?" Bejahe ich diese Frage, die Darwin nicht gestellt hat, so stehe ich sofort auf dem Boden einer teleologischen Weltbetrachtung; dann ist die ganze Entwickelung von einer Weltvernunft, das heißt von Gott gewollt und nach ihrem Ziele hingelenkt, und in der Urzelle, oder wie man sonst den ersten Anfang nennen will, ist *δυνάμει* der Mensch enthalten, diese *δύναμις* aber ist von Gott in sie gelegt, und die Bedingungen für ihre Entwickelung zur *ἐνεργείᾳ* sind von Gott vorgesehen. So wird die ganze Entwickelung zu einer allmählich sich vollziehenden Schöpfung Gottes. Das ist das eine Moment. Zweitens ist mit dem Begriffe der Entwickelung der Begriff des Organischen unmittelbar verbunden, da es sich ja nur um die Entwickelung organischer Wesen handeln kann. In dem Begriffe des Organischen aber liegt der Begriff des Lebens. Was ist Leben? Auch diese Frage ist von Darwin nicht aufgeworfen worden. Nach Plato ist Leben von Gott ausgehende Bewegung. So ergibt eine einfache Erwägung des Begriffes Entwickelung, daß der Materialismus kein Recht hat, die Theorie Darwins für sich in Beschlag zu nehmen.

Auch der mathematische Unterricht ist wohl geeignet, die Schüler zu einer spekulativen Auffassung der Dinge hinzuführen und ihr Verständnis für die Logik und ihre Fertigkeit in logischen Operationen zu fördern. Während die Mathematik sonst die Begriffe, mit denen sie es zu tun hat, mit der größten Sorgfalt feststellt, nimmt sie den so schwierigen Begriff des Raumes ohne weiteres an, und sie, die die Wahrheit aller ihre Sätze beweist, unterläßt es, ihre letzten Gründe, die Axiome, auf ihre Wahrheit hin zu untersuchen. So weist sie über sich hinaus und auf die Philosophie hin. Aber sie bringt auch ganz un-

'mittelbare Förderung. Sie hat vielfache Gelegenheit, das Wesen der Definition darzulegen, die verschiedenen Arten des Beweises zum Verständnis zu bringen, zu erklären, was synthetisch und was analytisch ist, und sofort. Sah doch Plato, der selbst ein bedeutender Mathematiker war, in dem Unterrichte in der Mathematik eine Propädeutik für die Philosophie.

Auch der Unterricht in der Religion berührt sich mit der Philosophie ganz innig, denn philosophisch betrachtet ist die Sittenlehre Ethik und die Glaubenslehre Metaphysik. Freilich will die Metaphysik eine wissenschaftliche Erkenntnis bieten, während die Glaubenslehre auf der Offenbarung beruht, aber die Glaubenssätze müssen doch erklärt werden; dazu aber bedarf es wissenschaftlicher Mittel, und es bleibt dabei: wo es sich um Gott handelt, bewegen wir uns eben auf dem Gebiete der Metaphysik. Aristoteles nannte, wie wir schon sahen, seine Metaphysik *ϑεολογική*. Aus der Fülle des Stoffes will ich nur weniges herausheben: absolut, causa sui, teleologischer, kosmologischer, ontologischer Beweis, die Eigenschaften Gottes, Gottes Allwissenheit und die sittliche Freiheit des Menschen, Formalprinzip, Materialprinzip u. s. f.

Was den Unterricht in der Geschichte anlangt, so genügt es, auf seine kulturhistorische Seite hinzuweisen.

Zum Schlusse möchte ich meine Überzeugung dahin aussprechen:

Die philosophische Weise der Betrachtung ist ganz besonders geeignet, in den Unterricht der höheren Schulen Zusammenhang und einen großen Zug zu bringen.

Sie entspricht einem Bedürfnisse unserer Zeit. Weite Kreise haben ein Verlangen nach Belehrung durch die Philosophie. Dies beweist die Aufnahme der Philosophie Schopenhauers, v. Hartmanns und schließlich Nietzsches. Es gilt dieses Verlangen auf den rechten Weg zu leiten.

Das humanistische Gymnasium hat auch insofern ein Interesse an dem Unterrichte in der Philosophie, als durch den innigen Zusammenhang dieses Unterrichtes mit der Philosophie der Griechen ein gewichtiges Moment für die Beibehaltung des griechischen Unterrichtes gegeben ist.

Gera. Gustav Schneider.

ZWEITE ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

H. Weimer, Geschichte der Pädagogik. Leipzig 1902, Göschensche Verlagsbuchhandlung. 168 S. kl. 8. geb. 0,80 *M.*

Unter den Sammlungen, welche gemeinverständliche Behandlungen der allerverschiedensten Wissensstoffe enthalten, nimmt die in der Göschenschen Verlagsbuchhandlung erscheinende eine ganz besondere Stelle ein. Die Gediegenheit ihrer Veröffentlichungen und dabei der bei guter Ausstattung der Bändchen niedrige Preis haben ihr einen Eingang in weite Kreise verschafft. Aufgabe eines jeden Heftes ist es, über ein bestimmtes Wissensgebiet einen kurzen, aber doch möglichst erschöpfenden Überblick zu geben. Dieser Aufgabe wird nun auch das soeben herausgegebene, die Geschichte der Pädagogik im Umrisse enthaltende Bändchen durchaus gerecht. Verf. gibt einen Überblick über die Geschichte der Pädagogik von ihren ersten Anfängen im klassischen Altertum an bei den Griechen und Römern. Dazu genügen ihm wenige Seiten, denen ein Literaturnachweis und eine kurze Einleitung vorausgeschickt ist. Auch über die Geschichte der Erziehung und des Unterrichts im Mittelalter läßt sich kurz berichten. Es handelt sich hier um die beiden Zeitabschnitte bis zum Zeitalter der Kreuzzüge und von da bis zum Ausgange des Mittelalters. Ganz anders steht es mit der folgenden Zeit; das humanistische Zeitalter und die Reformationszeit bezeichnen eigentlich erst den Anfang einer Ausgestaltung des Unterrichtswesens auf seinen verschiedenen Gebieten, des höheren und niederen. Verf. verweilt hier länger bei der Schilderung der wichtigeren Persönlichkeiten und ihrer Grundsätze und Bestrebungen. Jenes Zeitalter ist nicht nur für die protestantische Kirche, sondern auch für die katholische auf dem Gebiete des Schulwesens von Bedeutung gewesen. Die Ansichten über Erziehung und Unterricht in ihren mannigfachen Wandlungen werden in übersichtlicher Weise dargestellt nach den Jahrhunderten bis auf die neueste Zeit hin, immer möglichst im Zusammenhange mit den geistigen Regungen auf anderen Gebieten, mit denen das Schulwesen natur-

gemäß in Verbindung steht. Die vorliegende Geschichte behandelt vorwiegend die deutsche Pädagogik; wo es erforderlich schien, fehlt es aber auch nicht an Ausblicken auf das Ausland, so werden Locke und Rousseau in ihren die Erziehung betreffenden Anschauungen gewürdigt.

Das Buch verfolgt die Entwickelung der Erziehungs- und Unterrichtslehre bis auf die neueste Zeit hin und gibt auch einen Einblick in den gegenwärtig herrschenden Zustand. Nachgewiesen wird der Einfluß bedeutenderer Persönlichkeiten und ihre Wirkung, so Herbarts und Pestalozzis. Die verschiedenen Seiten des Unterrichtswesens werden umfaßt, Einseitigkeit ist ganz vermieden. So wird der Leser über die jetzt vorhandenen Arten von höheren Schulen belehrt, sowie über die ihnen zugrunde liegenden Absichten. In der Schilderung der Verhältnisse der neueren Zeit ist uns ein auf S. 158 befindlicher Irrtum aufgefallen; daselbst wird Wiese als „Nachfolger" des Ministers von Raumer bezeichnet, das kann man doch nicht sagen.

In einer Zeit wie die jetzige, in welcher das Interesse an pädagogischen Fragen fast in allen Kreisen ziemlich lebhaft ist, kann man die Herausgabe eines solchen Büchleins, wie es uns hier vorliegt, als einen glücklichen Griff bezeichnen. Bei den Vorzügen der Darstellung, die es aufweist, wird es für jeden Gebildeten, der sich einen Einblick in die Geschichte der Erziehung und des Unterrichts verschaffen will, ein überaus willkommenes Hilfsmittel sein. Als solches möchten wir es auch den Fachgenossen empfehlen.

Köslin. R. Jonas.

Friedrich Paulsen, Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium. Berlin 1902, A. Asher & Co. XII u. 575 S. 8. 6 *M*.

Das Buch ist „der studierenden Jugend deutscher Nation" gewidmet. Seine „erste Absicht ist, dem Studierenden, der sich nach einer allgemeinen Orientierung in dem Gebiet umsieht, dessen Boden er mit der Immatrikulation betritt, als Führer und Berater zu dienen". Sodann will es aber auch den weiteren Kreisen der Presse und der Volksvertretung, der Väter und Freunde der Jugend „über Wesen und Einrichtungen, Leistungen und Forderungen unseres Universitätswesens zusammenhängende Auskunft geben", endlich den akademischen Lehrern selber Anregung zum Nachdenken über alle diese Fragen bringen. Zu diesem Zweck schildert P. im ersten Buch „die Umrisse der geschichtlichen Entwicklnng", im zweiten „die gegenwärtige Verfassung der Universität und ihre Stellung im öffentlichen Leben". Auf diese beiden Abschnitte, die fast ganz tatsächlichen Inhalts sind, folgen drei weitere, die zwar auch überall von den Tatsachen ausgehen, doch hauptsächlich der kritischen Erörterung gewidmet sind: „die Universitäts-

lehrer und der Universitätsunterricht", „die Studierenden und das akademische Studium", „die einzelnen Fakultäten".

Es bedarf kaum der Bestätigung, daß ein Mann wie P. bei der Behandlung dieser Gegenstände überall aus dem Vollen schöpft: aus dem vollsten Maße geschichtlicher und literarischer Kenntnis, wie aus einer reichen Erfahrung und nicht zuletzt aus dem Ganzen und Vollen einer eigenartigen pädagogischen Persönlichkeit. Überall herrschen große und allgemeine Gesichtspunkte, und doch verliert die Betrachtung niemals die Wirklichkeit, die kritische Forderung niemals das tatsächlich Erreichbare aus den Augen. Auf die praktischen Einzelheiten, das Studium und die Lebensweise des Studenten geht P. mit nicht minder überlegter Sorgfalt ein wie auf die großen Zusammenhänge zwischen Religion und Wissenschaft, zwischen Philosophie und Einzelstudien, zwischen Staatswesen und Hochschule. Aus der Fülle des Gebotenen Einzelheiten herauszugreifen, ist an dieser Stelle nicht möglich, nur ein paar allgemeine Züge, die für den Charakter des Ganzen bezeichnend sind, sollen hier hervorgehoben werden.

Das Buch trägt das Motto: „Wer für die Welt etwas tun will, muß sich mit ihr nicht einlassen". Und dieses Goethesche Wort ist für Paulsen durchaus charakteristisch. Seine Art, darzustellen und zu urteilen, ist die des Weisen, der die Welt und was in ihr vorgeht mit Gerechtigkeit und gleich abwägendem Wohlwollen betrachtet, alle geschichtlichen Voraussetzungen, alle tatsächlichen Verhältnisse, alle menschlichen Schranken ausgesprochen und unausgesprochen mit in Rechnung ziehend. Und der Leser, der, jugendlicheren Alters oder lebhafteren Temperaments, zuweilen schärfere Töne in Haß oder Liebe zu hören wünscht, der namentlich vielleicht hier oder da einem kräftigen Männerzorn gern das Wort gäbe: er sieht sich zuletzt doch immer genötigt, sich dem verständnisvollen Gerechtigkeitssinne gefangen zu geben, der von einer höheren Warte herab urteilt.

Auch fehlt es trotz aller Objektivität, trotz dem Gleichmut des Denkers weder seinem Urteil an Entschiedenheit noch seiner Überzeugung an innerer Wärme. Das wird man überall da bestätigt finden, wo es sich um den Wert und die Freiheit der Wissenschaft handelt, wo das Verhältnis der Universität zum Staat, zur Kirche, zu den Parteien und ihren Ansprüchen in Frage steht. Besonders schön und warm aber klingt ein edler patriotischer Stolz aus dem Buch heraus, der, von jeder chauvinistischen Überhebung frei, sich doch des Wertes bewußt ist, welcher der deutschen Wissenschaft und der Institution, von der sie getragen wird, zukommt und durch den sie zur Lehrmeisterin der übrigen Kulturvölker geworden ist. Zumal in dem einleitenden Abschnitte, der „den allgemeinen Charakter der deutschen Universität" schildert, tritt das hervor. In der Einheit von Forschung und Lehre findet P. diesen Charakter und damit denn auch den vorbildlichen Wert

der deutschen Universität: sie „darf der Anerkennung sich freuen, die ihr auch vom Auslande gespendet wird, zuerst darin, daß Jünger der Wissenschaft aus allen Ländern auf die deutschen Universitäten ziehen, wie einst die Deutschen nach Paris und Italien pilgerten: dann auch darin, daß man in der Fremde ihre Formen nachzubilden bemüht ist". Und sicher ist ihr, so wollen wir mit Paulsens schönen Worten schließen, „dieser Ruhm, solange sie als Erbe der Vergangenheit bewahrt jenen Geist der Innerlichkeit: die stille Freude an der Sache, die Treue der Arbeit und die Liebe zur Wahrheit, die über alle Absichten und Rücksichten hinweghebt".

Berlin. Rudolf Lehmann.

F. Fauth, Wie erzieht und bildet das Gymnasium unsere Söhne? Den Eltern unserer Schüler, unseren ehemaligen Zöglingen, sowie allen denkenden Freunden der höheren Lehranstalten gewidmet im Verein mit Friedrich Raßfeld, Hermann Schurig und Hermann Menzel. Berlin 1902, Reuther & Reichard. 94 S. 8. 1,50 *M*.

Oskar Jäger hat seiner Zeit (vgl. Lehrkunst und Lehrhandwerk S. 255) den Satz ausgesprochen, es verlohne sich, da wir für Lehrer nachgerade deren genug hätten, auch einmal einen Abriß der Pädagogik ausschließlich für Eltern zu schreiben. Dieser Satz ist gewiß manchem Lehrer aus der Seele gesprochen; denn wir machen doch nur allzu oft die betrübende Erfahrung, daß die Eltern, auch wenn sie es noch so gut meinen, verkehrte Erziehungsmaßregeln ergreifen, ja daß sie dem heilsamen Einflusse der Schule entgegenarbeiten und ihn untergraben. Demgegenüber ist eine klare Darlegung vernünftiger Erziehungsgrundsätze, ein Hinweis auf ein ersprießliches Zusammenwirken von Schule und Haus und eine Warnung vor Verkehrtheiten wohl am Platze. In diesem Sinne hat Matthias sein Buch „Wie erziehen wir unsern Sohn Benjamin?" geschrieben, und einem ähnlichen Zwecke will auch die vorliegende Sammlung pädagogischer Aufsätze Fauths und seiner Kollegen dienen. Freilich unterscheidet sich F. von M. einmal dadurch, daß er sich ein engeres Ziel gesteckt hat, denn ihm ist es zunächst nur darum zu tun, bei den Eltern Verständnis für den Wert gymnasialer Bildung und Erziehung zu erwecken; sodann aber verzichtet er auf systematische Vollständigkeit, greift vielmehr nur einzelne, besonders wichtige und interessante Punkte (im ganzen zwölf) heraus und entwickelt seine Gedanken hierüber. Gewiß hat auch diese Methode ihre Vorteile; denn wie viele Väter werden wohl wirkliche Neigung oder auch nur Muße genug haben, um eine ausführliche pädagogische Schrift so gründlich durchzustudieren, wie es der Ernst und die Würde des Gegenstandes verlangt? Einen einzelnen Aufsatz nimmt man schon eher zur Hand, der ist rasch zu Ende gelesen und, weil er nicht im engen Zusammenhange eines größeren

Ganzen steht, an und für sich verständlich, auch ist man dankbar für diese oder jede Anregung, die er zu weiterem Nachdenken gibt. Haben wir aber die Eltern wenigstens nur erst so weit, daß sie über die Erziehung nachdenken und nicht alles kritiklos andern nachsprechen, so ist schon viel gewonnen. Freilich haben pädagogische Erörterungen, die sich an den Laien wenden, zwei Schwierigkeiten zu überwinden: einmal vergißt der Fachmann nur gar zu leicht, wen er vor sich hat, und gerät unwillkürlich in den Kreis seiner Kollegen zurück, andrerseits aber wird es ihm schwer, die ihm geläufige Kunstsprache aufzugeben und allgemeinverständlich zu schreiben. Auch Fauths Büchlein ist um diese beiden Klippen nicht völlig herumgekommen: es wird seiner Tendenz zuweilen etwas untreu, und man fühlt sich bei seiner Lektüre mitunter fast wie in das Konferenzzimmer eines Gymnasiums versetzt; sodann aber scheint uns seine Sprache für die Durchschnittseltern manchmal gar zu wissenschaftlich, hoch und dunkel, zumal in den Teilen, die auf physiologisch-psychologischer Grundlage beruhen. Indes tut dies dem Werte des Buches keinen Eintrag, Pädagogik ist eben keine Alltagswissenschaft noch die Erziehung eine Kunst, die man jedermann in wenigen Stunden ohne sein eigenes Zutun beibringen kann. Jedenfalls wird der Fachmann und der denkende Freund des Gymnasiums das Büchlein mit Interesse und Genuß lesen.

Doch wenden wir uns nunmehr den einzelnen Aufsätzen selbst zu!

Der erste derselben behandelt die Aufgabe der Eltern bei dem ersten Unterricht. Der Verfasser verlangt von diesen zunächst eine scharfe Beobachtung ihrer Kinder, damit etwaige Defekte der Sinne oder krankhafte körperliche und seelische Zustände rechtzeitig erkannt und unter dem Beistande des Lehrers, vielleicht auch des Arztes, allmählich einem Heilungsprozesse zugeführt werden können, und sodann eine Überwachung ihrer häuslichen Arbeiten, damit sie zur Aufmerksamkeit und Gründlichkeit angehalten werden und ihren Willen anstrengen lernen. Er hätte noch hinzufügen sollen, daß hierbei den Eltern nichts nötiger ist als Geduld — wieviel wird doch aus Mangel daran gerade am zarten Kindesalter gesündigt! — und daß das letzte Ziel aller Erziehung Selbständigkeit und Freiheit ist, das man stets im Auge behalten soll und auf das man nicht früh genug hinarbeiten kann.

Der nächste (2.) Abschnitt beschäftigt sich mit dem Gedächtnis und der Aufmerksamkeit. Drei Arten des Gedächtnisses werden unterschieden: das mechanische Gedächtnis des Gehirns, das bewußte des Vorstellens und das bewußte des Denkens. Alle drei lassen sich pflegen und stärken durch geduldiges und gründliches Einüben, anschauliches Schildern und Vortragen und klares Denken. Des Lehrers Pflicht ist es dabei,

zur Aufmerksamkeit zu erziehen, denn nur dann kann er erwarten, daß die Schüler das Vorgetragene kräftig auffassen und behalten, während das Elternhaus für körperliche und geistige Frische des Zöglings zu sorgen hat und alles Zerstreuende von ihm fernhalten muß. Beherzigung verdient hier noch die Bemerkung, daß bei einer rationellen Pflege des Gedächtnisses und einer zielbewußten Erziehung zur Aufmerksamkeit die Klage wegen Überbürdung immer mehr verstummen müßte, weil so die Schüler das meiste in der Schule lernen und das Aufgegebene zu Hause sich leichter aneignen würden.

Der folgende Aufsatz redet von der Erziehung zum Charakter, der nicht mit der so viel erstrebten „Schneidigkeit" verwechselt werden darf. Denn „die, welche im öffentlichen Leben manchmal schneidig auftreten oder für schneidig gehalten werden, sind oft tatsächlich ganz arme Menschenkinder, denen es an der Hauptsache, am Charakter fehlt". Die Schneidigkeit steht unter dem Einfluß des Temperaments und handelt unmittelbar und ohne Überlegung, während der Charakter die nach Überlegungen und Grundsätzen handelnde, stetige und zielbewußte Herrschaft der Seele über die sinnlichen Begierden und Triebe bedeutet, zu welcher sie Gedächtnis, Voraussicht und Gewissen befähigen. Freilich stellen sich der Bildung zum Charakter mancherlei Schwierigkeiten in den Weg, die sinnliche Färbung des Individuums, die Leidenschaftlichkeit, die Macht der Gewohnheit, die Allüren und Vorurteile der Stände, der Zeitgeist u. a. Aber „hier heißt es nicht — was manchem die Weisheit dünkt — der Zeit Rechnung tragen und gewähren lassen, sondern alle Erzieher sollten einmütig darauf hinwirken, das Leben unserer Jugend einfach, natürlich und gesund zu erhalten und von den verderblichen, die Frische tötenden Einflüssen schlechter Gewohnheiten zu befreien". Als Mittel, den Charakter der Jugend zu stärken, nennt F. Belehrung und Vorbild und mahnt den Erzieher, kraft seiner geistigen Überlegenheit und durch Verbindung von Güte und Milde mit zielbewußter Willenskraft den Zögling allmählich zur Herrschaft über Triebe und Gewohnheiten zu erheben und aus ihm einen klaren, festen Menschen zu machen.

Hierbei wird natürlich sehr viel auf die Persönlichkeit des Lehrers selbst ankommen, und darum folgt eine Untersuchung über Gesetz und Persönlichkeit im Unterricht. Schon für das äußere Leben der Schule und das Verhalten des Schülers ist das Gesetz notwendig; indes es beeinflußt den Willen durch Zwang und ruft in seiner Starrheit keine Gefühlswärme hervor; die Hauptsache, das A und O der Erziehungskunst, ist die imponierende Persönlichkeit des Lehrers. Nicht minder ist dies im eigentlichen Unterricht der Fall. Bei dem Vielerlei der Lehrgegenstände und ihrem beständigen Wechsel wird der Schüler schwerlich zu einem Zusammenschießen (soll es nicht Zusammen-

schließen heißen?) der Erkenntnisse, zu einer geistigen Einheit gelangen, wenn nicht zugleich eine Einheit der Anschauung im Lehrer, besser noch im gesamten Lehrerkollegium vorhanden ist. Auch hier also ist eine abgeklärte, durchgearbeitete Persönlichkeit der Lehrer das Ausschlaggebende.

Nur die Persönlichkeit des Lehrers wird ferner über die Sprödigkeit und Herbigkeit der Gesetze, seien es logische, grammatische oder mathematische, hinweghelfen können. Wohl kann kein Lehrer dem Schüler die Arbeit des Denkens abnehmen, aber er kann ihm zeigen, daß das Gesetz der Schlüssel zur Erkenntnis und Wahrheit ist, und ihn merken lassen, daß ihm wirkliches Geistesbrot geboten wird, daß er in seinen Stunden innerlich wächst und stark wird, daß er das Gesetz beherrschen lernt und so zur Freiheit des Geistes durchdringt. Dazu aber ist es nötig, daß der Lehrer auf der Höhe seiner Wissenschaft steht und zugleich pädagogisch verfährt.

Es ist eine hohe, ideale Auffassung des gymnasialen Unterrichtes, die hier vorgetragen wird, aber treffender ist unserer Meinung nach seine Superiorität über den Elementarunterricht selten gekennzeichnet worden. Und welch hohe Anforderungen stellt der Verfasser hierbei an uns Lehrer selbst! Zwar daß der Pädagog zugleich wissenschaftlich durchgebildet und methodisch geschult sein muß, darüber sind wir ja heute wohl meist einig; die Anschauung, daß ein plus des Einen ein minus des Andern ersetzen könne, ist antiquiert. Aber wie steht es mit der einheitlichen Anschauung, mit dem einmütigen Geiste der Lehrerkollegien selbst, kann man wirklich von einem bestimmten Geist der einzelnen Anstalten reden, den ihnen das Zusammenwirken ihrer Lehrer aufgeprägt hätte? Gewiß, diese Einheitlichkeit bleibt ein Ideal, das sich in praxi nur selten und schwer verwirklichen lassen wird, dem wir aber trotzdem zustreben müssen; sie ist ein notwendiges Korrelat unseres jetzt so gesund und kräftig entwickelten Standesgefühles.

Im Zusammenhang hiermit steht der folgende (5.) Aufsatz über die Erziehung zur Weltanschauung, die infolge der Enge des Bewußtseins häufig genug sowohl dem einzelnen als auch der Volksseele abgeht. „Die meisten Menschen leben mit einer halben, einer dritten (?), viertel oder mit gar keiner Weltanschauung dahin", und die Nation im ganzen steht unter dem Banne des Zeitgeistes, der vielfach „in sich selbst unklar oder gar gespalten ist". Und doch tut dem Individuum wie der Volksseele nichts mehr not als eine einheitliche Weltanschauung. Zu ihr soll das Gymnasium seine Zöglinge hinführen, indem es ihnen durch den Sprachunterricht eine formale Geistesbildung gibt (ohne Sprachentwicklung keine Geistesentwicklung!), sie durch die Lektüre der alten Klassiker für die Schönheit der Poesie, für geschichtliche Erkenntnis, für Wahrheit und Tugend begeistert, im Ge-

schichtsunterricht ihnen „die Rätsel, welche das Geschick der Menschen uns bietet, lösen hilft", im Deutschen sie bekannt macht mit der Geisteswelt Lessings, Goethes und Schillers, „die heute noch die Grundlage unserer Weltanschauung bildet", und vor allem im Religionsunterricht ihnen „die konsequenteste Lösung aller Welträtsel in der theocentrischen Weltanschauung" gibt, deren Mittelpunkt der persönliche Gott ist. Freilich läßt sich die christliche Weltanschauung nur in konfessioneller Form geben, aber „die heutigen Konfessionen haben doch des Gemeinsamen so viel, daß wir auch von ihrem Standpunkt aus für die höheren humanistischen Schulen die Forderung festhalten müssen und können: Erziehung zur Bildung einer den ganzen Menschen befriedigenden Weltanschauung".

Hinsichtlich des Verhältnisses der Konfessionen zu einer allgemein-christlichen Weltanschauung scheint uns der Verfasser etwas zu optimistisch zu urteilen. Die evangelische und die katholische Weltanschauung stehen doch in einem schärferen Gegensatze zueinander, als es nach ihm scheinen könnte, und wie dieser Gegensatz für die politische Einheit unserer Nation von jeher verhängnisvoll gewesen ist, ebenso hemmend ist er für die Ausbildung einer einheitlichen Weltanschauung ihrer Glieder. Sollen die Schüler wirklich zu einer solchen erzogen werden, dann kann man nur für eine friedliche und schiedliche Trennung derselben nach ihrem Bekenntnisse eintreten, und auch die höheren Schulen werden aus diesem Grunde am zweckmäßigsten einen konfessionellen Charakter tragen. — Im übrigen wird man den Ausführungen des Verfassers aus vollem Herzen zustimmen können, er hat in denselben eine treffliche Apologie des Gymnasiums gegeben.

Dies hindert ihn aber nicht an einem unbefangenen und gerechten Urteile über die anderen Arten unserer höheren Schulen, wie der nächste Abschnitt zeigt, der die bezeichnende Überschrift trägt: Jedem das Seine! Er bekennt offen, daß zu einem sicheren Urteil über den Wert einer anderen Schulart vielen die nötige Kenntnis ihres Wesens und ihrer Leistungen fehle und daß je mehr die Vertreter der einzelnen Schulen sich bei ihrer Arbeit kennen lernen würden, desto mehr auch ihre gegenseitige Achtung und Anerkennung wachsen würde. Somit steht F. auf einem durchaus friedfertigen und loyalen Standpunkte, er gehört nicht zu denen, welche sich in nutzlosen Klagen über die verloren gegangene bevorzugte Stellung des Gymnasiums ergehen, sondern will lieber das Vertrauen, welches die deutsche Nation diesem doch nach wie vor bewahrt, durch seine Leistungen rechtfertigen. Übrigens ist er weit davon entfernt, alle Bildungsmittel als gleichwertig zu betrachten. Wohl bilden alle Wissenschaften den Menschen; da er aber seiner eigentlichen Natur nach ein geistig-sittliches Wesen ist, so gebührt der Sprache als der Grundlage der sittlichen Seite der Menschennatur der Vorzug, das geistige Leben, das sich

in ihr wiederspiegelt, ist „unser ureignes Leben, das uns näher steht als jede Natur". Daraus folgt, daß ein gesunder Sprachunterricht sich weniger mit der Artikulation, mit den Lauten und Lautbildern als mit dem durch sie zum Ausdruck gebrachten geistigen Gehalte zu beschäftigen hat. Um dies näher an dem Unterricht in den alten Sprachen zu zeigen, gibt F. in den beiden folgenden Abschnitten zwei seiner Kollegen das Wort.

Oberlehrer Schurig, der sich über den lateinischen Unterricht verbreitet, geht auf die Technik desselben nicht näher ein, ihm ist es besonders darum zu tun, die Berechtigung eines so ausgedehnten Betriebes des Lateinischen nachzuweisen, das doch heute im praktischen Leben keine Verwendung mehr findet. In ihm lernen wir einen Vertreter der neueren Richtung kennen, der sich freut, daß das sprachlich-logische, formale Prinzip zu Gunsten des materialen, „sittlich-historischen" beschränkt ist, und der gegen das Extemporale, wenigstens in Prima und bei der Reifeprüfung, polemisiert. Er sieht beim Extemporale nur „den selbstsüchtig-subjektiven Willen des Schülers tätig, der darauf ausgeht, sich ein Gut oder Genügend zu verschaffen, ohne eine Ahnung davon zu haben, daß erst uneigennütziges Ergreifen der Dinge, uninteressiertes Denken etc. die wahre Frucht der Erkenntnis verleiht". Ein Freund der alten Schule wird diese Zeilen mit Bedauern lesen, man wünschte doch dem Extemporale, das einst als das Ziel und die Krone des lateinischen Unterrichtes geschätzt und gefürchtet war und das doch auch manches Gute gestiftet hat, eine wohlwollendere Kritik. Der Schüler denkt eben noch nicht so ideal, wie der reife Mann, und will erst hierzu erzogen werden, zudem findet ja der „selbstsüchtig-subjektive" Wille bei jeder andern guten Leistung ebenso sehr seine Befriedigung. Jedes Streben nach Vollkommenheit ist löblich; warum soll denn ein Primaner, der schon so viel gelesen hat, nicht auch einmal selbständig etwas ins Lateinische übertragen können? Lehrt man doch auch in der Mathematik nicht nur Lehrsätze, sondern prüft ihr Verständnis an praktischen Aufgaben. Beiläufig gesagt, der Tag wird nicht mehr fern sein, wo die jetzt in den Vordergrund gestellte schriftliche Übersetzung eines fremden Textes ins Deutsche unpopulär werden wird; denn sie ist im Grunde schwerer, weil hier ein Mißverständnis des Textes leicht für die ganze Arbeit verhängnisvoll wird. Dann wird vielleicht auch das Extemporale, das jetzt zur Rolle Aschenbrödels verurteilt ist, wieder zu Ehren kommen.

Die Hauptsache ist Sch., der sich hier völlig im Einverständnis mit den Lehrplänen weiß, das Verständnis der bedeutenderen klassischen Schriftsteller Roms und dadurch Einführung in das Geistes- und Kulturleben des klassischen Altertums. Die Schüler sollen eine Vorstellung davon erhalten, daß die Römer als „Heldenvolk" und „Kulturspender" „das von der Vorsehung auserlesene

Werkzeug" waren, „Civilisation und Kultur bei den besten sich bildenden Rassen Europas einzuführen und zu erhalten". Nach diesem Gesichtspunkte will er die Lektüre ausgewählt wissen und warnt, durch eine verkehrte Auslese aus den Schriftstellern den Schülern ein Zerrbild Roms zu geben, wonach sie die Mehrzahl der Römer „für Hallunken oder Bösewichter" halten müssen. Deswegen ist er gegen Sallust, die milonische und die katilinarischen Reden Ciceros, auch gegen eine ausgedehnte Beschäftigung mit Cäsar in den Mittelklassen; dagegen empfiehlt er wegen seiner Darstellung und Gesinnung Livius, aus vaterländischem Interesse Tacitus, um seiner Sprachgewalt und allseitigen Bildung willen Cicero und wegen der Bedeutung des Stoicismus in den ersten Jahrhunderten nach Christus Seneca. Neu ist der Vorschlag, die Lektüre einer Auswahl aus Ciceros rhetorischen und philosophischen Schriften nach einem Ciceroleseebuche zu betreiben, dem eine lateinische Lebensbeschreibung des Mannes vorausginge, durch welche der Schüler in den Bildungsgang eines jungen Römers, die staatsmännische Tätigkeit eines hohen Beamten, in das private und Familienleben der Zeit, die Anlage einer römischen Villa u. a. eingeführt werden könnte. Von den Dichtern verdienen den Vorzug Horaz, namentlich in den Episteln, und Vergil als dichterische Stimme des nationalen Bewußtseins, als Vertreter des Kunstepos und Vorbild so mancher Nachfolger in der Weltliteratur, während für Ovid, einiges aus Catull, Tibull und Properz, möglicherweise auch aus Lukrez, ein Lesebuch genügt.

Sämtliche Ausführungen sind durchdrungen von Hochachtung vor der Größe Roms und seiner welthistorischen Bedeutung, sie sind geistvoll gehalten, reich an feinen Beobachtungen und Winken und zeigen, daß der Verfasser bestrebt ist, seinen Unterricht in den Dienst sittlicher Ideen zu stellen und dadurch erzieherisch zu wirken.

In einem gewissen Gegensatze zu seinem Kollegen steht Raßfeld mit seinen Bemerkungen über den griechischen Unterricht; denn er hält sich nicht eben lange bei den Erzeugnissen der griechischen Literatur auf, deren Wert ihm über jeden Zweifel erhaben ist und deren sprachliche Hoheit und Feinheit keine Übersetzung auch nur annähernd wiedergeben kann, sondern er legt den Schwerpunkt auf die Methodik des grammatischen Anfangsunterrichtes. Darin erkennt man den konservativen Vertreter der alten Schule, und mit Behagen wird der erfahrene Schulmann, mit Nutzen der Neuling sich alle die Kunstgriffe aufzählen lassen, durch welche R. sich und seinen Schülern diesen anscheinend so schwierigen Unterricht zu erleichtern sucht. Dabei freut es uns, daß er nicht leichtfertig mit den Akzenten umgeht, wozu man durch eine bekannte Bemerkung auf S. 33 der Lehrpläne leicht verführt werden kann. Die Akzente bedeuten — und das kann dem Laien gegenüber nicht genug betont werden — keine

Erschwerung. sondern sie sind eine Stütze des Unterrichtes, sie beschäftigen, wie R. treffend bemerkt, „anders als im Französischen, Gedächtnis und Verstand auf gleiche Weise".

In losem Zusammenhange mit den bisherigen steht die nächste (9.) Abhandlung Hermann Menzels über den naturkundlichen Unterricht in den unteren Klassen des Gymnasiums und seine Beziehungen zu den anderen Lehrfächern. An derselben wird ein Herbartianer, der für Konzentration der Unterrichtsfächer schwärmt und der den Schüler gern aus einer Scienz in die andere hinüberschauen läßt, seine helle Freude haben. Denn der Verfasser zeigt die mannigfachen Beziehungen, in die sich der naturkundliche Unterricht zum Zeichnen, zur Geschichte und Geographie, zur Sprachkunde und Mathematik setzen läßt. Auch die Stütze, welche der Religionsunterricht an ihm haben kann, wird hervorgehoben, nicht nur dadurch, daß die in der heiligen Schrift erwähnten Tiere und Pflanzen, wie die Cedern und die Heuschrecken, besprochen werden, sondern auch der Zweck der Daseinsformen dargelegt und dadurch auf den kosmologischen und teleologischen Beweis für das Dasein Gottes hingearbeitet wird. Ob es sich übrigens empfiehlt, schon in den mittleren Klassen die Begriffe der Anpassung, Vererbung und des Kampfes ums Dasein zu erörtern, erscheint uns doch fraglich. Zum Schlusse streift der Verfasser auch den Unterricht in den oberen Klassen, der wohl eine ausführlichere Besprechung verdient hätte als eine so anhangsweise, und sieht sich vor die schwierige Frage gestellt, wie dieser sich zur modernen (materialistischen) Weltanschauung einerseits und zur christlichen andererseits zu verhalten habe. Eine befriedigende Antwort vermißt man, doch wird man es nur billigen, wenn M. auf den hypothetischen Charakter der materialistischen Anschauung hinweist und ihren Wert an ihren sittlichen Folgen abzuwägen rät.

Daß die ganze Sammlung der modernen Richtung der Gymnasialpädagogik, soweit sie berechtigt ist, entgegenkommen will, zeigen die beiden folgenden (10. und 11.) Abschnitte über den Zeichen- und Turnunterricht. Daß der Herausgeber diese sogenannten technischen Fächer überhaupt mitberücksichtigt hat, dafür sind wir ihm in Hinblick auf das große Elternpublikum zu Dank verpflichtet, denn wie viele sprechen auch heute noch gedankenlos die Phrase nach, das Gymnasium erziehe unpraktische, ungelenke, wo nicht gar schwächliche Menschen!

Ein Zeichenunterricht, wie ihn F. sich denkt, der Formen- und Farbensinn ausbildet, der sehen und beobachten lehrt, der im Gegensatz zu den Verkehrtheiten der Mode auf die Natur als das Muster des Schönen zurückgeht und national bleibt, indem er dem Gemeingefühl des Volkes, wie es sich im deutschen Kunsthandwerk wiederspiegelt, sein Recht werden läßt, der ist nicht bloß eine Schulung zu einer technischen Fertigkeit, sondern ein

wesentliches Stück allgemeiner Menschenbildung. Um so berechtigter ist aber auch die Forderung, „daß er in der Hand eines künstlerisch empfindenden und künstlerisch ausgebildeten Mannes liege".

Die von Schurig geschilderte Art seines Turnbetriebes wird den Beifall auch des Reformers bilden, dem die körperliche Ausbildung das Wichtigste in der Schule zu sein scheint. Man fühlt es dem Verfasser nach, mit welcher Lust und Liebe er diesen Unterricht erteilt und welche Freude er und seine Schüler daran haben. Welch geistvolle Auffassung vom Gerätturnen zeigt z. B. die Anmerkung auf S. 83: „Der Turner klebt gewissermaßen nicht mehr an der gemeinen Scholle, er hat sich in das idealere Reich der Luft erhoben, das niederziehende Gesetz der Schwere ist scheinbar aufgehoben, und wenn ihm auch noch keine Flügel gewachsen sind, so vermag er es doch nun, bald hängend, bald gestützt, bald schwingend, bald kreisend, eine mannigfaltige Reihe von Kunststücken auszuführen, welche die Muskelbündel und Gelenke biegsam machen und stärken und dadurch dem ganzen Körper zugute kommen". Daß auch die schwachen und ungeschickten Jungen Lust zum Lernen bekommen und die Faulen zur Tätigkeit angehalten werden können, daß man nicht nur bei gutem Wetter, sondern auch bei mißlichem im Freien turnen kann, wenn nur gehörig für innere Wärme gesorgt wird, zeigt Schurig aus seiner Praxis. Seine etwas forzierten Übungen im Dauerlauf und seine Turnmärsche (allerdings in der schönen Umgebung von Höxter!) werden freilich hier und da das Herz einer ängstlichen Mutter beunruhigen, aber es wird beschwichtigt werden, wenn sie liest, wie hygienisch er vor, bei und nach solchen Kraftproben verfährt, so daß für ihn der gepriesene „Schularzt" der Zukunft entbehrlich sein dürfte. Jedenfalls haben wir in seinen Ausführungen ein kräftiges Mittel der Abwehr, mit dem wir alle die zurückweisen können, die über zu geringe körperliche Ausbildung auf den Gymnasien klagen und ihnen die vorzeitige Verbildung und Verfeinerung der Jugend zum Vorwurf machen, deren Ursachen doch ganz wo anders zu suchen sind.

Den Schluß bildet ein Anhang über Alumnate und Pensionate. So wahr es ist, daß für manche Eltern infolge ihres Wohnortes, ihres Berufes, ihrer Gesundheit und sonstigen Verhältnisse Alumnate und Pensionate unentbehrlich sind, so beklagen wir es doch, wenn eine Familie ihre Kinder aus den Händen gibt, nur um eine Sorge weniger zu haben und sie auf andere Schultern zu wälzen. Es geht doch dabei immer ein gutes Stück deutscher Gemütlichkeit verloren. Wir glauben dem Verfasser gern, daß in seinem Alumnate alles geschieht, um dem Zöglinge den Aufenthalt darin nicht nur angenehm, sondern auch segensreich zu gestalten, aber darin müssen wir ihm doch auch beipflichten, daß sich das Familienleben nie ersetzen läßt. Zudem

dürften sich wohl nur selten so ideale Inspektoren und Hausmütter finden, wie er sie wünscht, in denen Gesetz und Persönlichkeit in ergänzender, vorbildlicher Harmonie stehen. Immerhin läßt sich aus den Ratschlägen eines so erfahrenen Pädagogen, wie Fauth es ist, manch nützlicher Wink für die Einrichtung und Förderung derartiger Institute entnehmen. Namentlich ist die Betonung der Individualität der Zöglinge und der Periodizität ihrer Entwicklung ein beherzigenswerter Fingerzeig, um Mißgriffe zu vermeiden. Daß manche Schüler nach ihrer Anlage und Erziehung überhaupt nicht in ein Alumnat passen und besser in einem kleineren Pensionat aufgehoben sind, ist wohl zu beachten; deswegen darf auch die Schule nie das Recht aus der Hand geben, bei der Unterbringung eines Zöglings ein entscheidendes Wort mitzureden.

Wir sind am Ende unserer Besprechung. Wie wir schon am Anfang sagten, enthält das Büchlein kein System einer Gymnasialpädagogik, sondern nur Bruchstücke und Bausteine zu einer solchen. Wenn aber schließlich in einem Nachworte versprochen wird, bei einer etwaigen neuen Auflage das noch Fehlende zu ergänzen, so sehen wir dieser mit Spannung entgegen und wünschen, daß sie nicht allzu lange auf sich warten lassen möge.

Gütersloh. Hugo Hoffmann.

Iwan v. Müller, Handbuch der klassischen Altertumswissenschaft in systematischer Darstellung.

G. Wissowa, Religion und Kultus. Fünfter Band, vierte Abteilung. München 1902, C. H. Becksche Verlagsbuchhandlung. XII u. 534 S. Lexikonformat. 10 *M.*

O. Gruppe, Griechische Mythologie und Religionsgeschichte. Fünfter Band, 2. Abteilung, 2. Hälfte, 1. Lieferung. 383 S. Lexikonformat. 7 *M.*

Nicht ohne Zögern hatte G. Wissowa nach dem Tode seines Lehrers A. Reifferscheid die Bearbeitung der römischen Religion für dieses Handbuch übernommen. Es lastete auf ihm eine zu klare Einsicht von den fachwissenschaftlichen Schwierigkeiten einer solchen Aufgabe. Statt gleichmäßig alle Abschnitte zu behandeln und dabei einerseits Bekanntes und Anerkanntes zu wiederholen, anderseits Neues und Bestrittenes ohne entsprechende Beweisführung zu geben, hätte er die Kernpunkte der römischen Religion und des römischen Sakralrechts lieber in einer längeren Reihe monographischer Untersuchungen erörtert, wie er deren schon viele in Festschriften und Universitätsprogrammen veröffentlicht hat. Die Erwägung indessen, daß sich die Probe auf die Richtigkeit einer Grundanschauung nur machen läßt, wenn man sie in dem ganzen Forschungsgebiete durchzuführen versucht, und die Hoffnung, durch eine Gesamtdarstellung für die Lösung einer ihm am Herzen liegenden Frage neue Mit-

arbeiter zu gewinnen, haben über seine Bedenken schließlich gesiegt. Jetzt liegt das Werk einer mehr als zwölfjährigen Arbeit gedruckt vor. Über die Fülle der einzelnen Bereicherungen und Richtigstellungen wird in Fachzeitschriften berichtet werden: an dieser Stelle muß es genügen, von dem Geiste des Ganzen und von dem Ziele, welches sich der Verf. gesteckt hat, eine Vorstellung zu verschaffen.

Zunächst sei bemerkt, daß sich in dem Buche nichts von vergleichender Religionsbetrachtung findet. Für die römische Religion scheint eine solche Forschungsweise dem Verf. verfrüht. Statt die älteste und reinste Form der Überlieferung heranzuziehen, hat man, jene Bahn betretend, vielmehr diejenige zur Grundlage gewählt, die die meisten Vergleichungspunkte zu bieten schien. Dabei wurde meist übersehen, daß diese Vergleichungspunkte nicht auf ursprünglicher Ähnlichkeit, sondern auf späterer, zum Teil mit Absicht und Bewußtsein vollzogener Übertragung und Angleichung der verglichenen Sagen und Kulte beruhten. Im Gegensatz dazu hat sich der Verf. die Aufgabe gestellt, die Tatsachen der römischen Religion festzustellen, unter Hervorhebung des sakralrechtlichen Gesichtspunktes. Die besonderen Schwierigkeiten der römischen Religionsforschung werden von ihm mit einer fein abwägenden Klarheit erörtert. Wir haben es auf diesem Gebiete nicht mit einer Ausgestaltung zu tun, die von innen heraus erfolgt ist, sondern durch die auf ganz anders geartetem Boden erwachsenen griechischen Religionsvorstellungen ist die römische Religion ihrem ursprünglichen Wesen entfremdet und von Grund aus umgestaltet worden. Es gilt hier auch nicht bloß die Trümmer des ersten Gebäudes unter dem Schutte des zweiten, darüber gebauten hervorzugraben. Oft ist vielmehr ein Stück des alten Gebäudes zu einer zierlichen griechischen Ornamentplatte umgeschaffen, und nur ein zufällig stehen gebliebener Rest verrät dem prüfenden Auge die ursprüngliche Bestimmung. Jenes ursprüngliche Bauwerk aber zu konstruieren betrachtet der Verf. als den wesentlichen Teil seiner Aufgabe. Was die späteren römischen Forscher und Dichter aus der spärlichen Kunde, die zu ihnen gedrungen war, gemacht haben, ist natürlich für die heutige, auf das ursprünglich Römische gerichtete historische Forschung von geringer Bedeutung und muß in jedem einzelnen Falle sorgfältig geprüft werden. Als die wichtigste Quelle für die Kenntnis der altrömischen Religion, wie sie sich vor der Einführung des Griechentums darstellte, gilt dem Verf. der römische Festkalender. Was von diesem erhalten ist, bietet ein fast lückenloses Bild des römischen Kirchenjahres. In authentischen Urkunden liegen uns verschiedene Gestaltungen dieses Festkalenders vor, die uns durch die ganze Geschichte der römischen Religion von der ältesten Zeit bis zu ihrem Untergange führen. Es ist Aufgabe der wissenschaftlichen Kombination, die Bedeutung und

den Zusammenhang der hier in großer Menge gebotenen sakralen Tatsachen zu erschließen. Was aber die Mitteilungen der alten Gelehrten betrifft, so ist in ihnen stets zwischen Überlieferung und Hypothese scharf zu unterscheiden. Immerhin besitzen wir zuverlässige Zeugnisse in ausreichender Anzahl, um uns in die Praxis und die Organisation der äußeren Religionsübung einen Einblick zu verschaffen, ja darüber hinaus auf die Gegenstände dieses Kultus und die ihrer Verehrung zu Grunde liegenden Vorstellungen sichere Schlüsse zu machen. Sodann kommt die reiche juristische Literatur de iure pontificio in Betracht. Aber auch hier wird die Forschung den Versuch wagen müssen, über die Angaben der späteren Kompilatoren bis zu ihrer Urquelle, den Priesterschriften, vorzudringen und diese zu rekonstruieren. Von höchstem Werte für die methodische Forschung sind natürlich die Urkunden, die direkt aus der Praxis des Kultus und den Archiven der Staatspriester herrühren. Solche auf den Staatskultus sich beziehenden Zeugnisse besitzen wir sogar in ziemlicher Menge; aber spärlich fließen die Nachrichten, die für die Geschichte der Volksreligion und ihrer Wandlungen mit Sicherheit zu verwerten sind. Man darf nicht vergessen, daß die literarischen Darstellungen der Götterwelt von den Religionsübungen und Religionsdarstellungen der Menge durch eine weite Kluft getrennt sind. Zu der dürftigen literarischen Überlieferung bieten aber die monumentalen und inschriftlichen Quellen eine reiche Ergänzung. Völlig wertlos für die römische Religionsforschung, sagt der Verf., sei die römische mythologische Dichtung. Es will mir scheinen, daß der Verf. den Unterschied zwischen den mythologischen Dichtungen der griechischen und denen der römischen Dichter zu scharf formuliert. „Während die griechischen Dichter“, sagt er, „den Mythus in letzter Linie aus einer Tempellegende, einer volkstümlichen Überlieferung, einer Lokalsage entnehmen und ihn nur mit dichterischer Freiheit, aber kontrolliert durch das lebendige Bewußtsein des Volkes, erweitern und ausbilden, sind die Erzählungen der römischen Dichter bewußte Erfindungen und Übertragungen griechischer Vorbilder, denen die Wurzel in der Volkssage fehlt“. Darauf ist zu antworten, daß, wer so quellenmäßig vorsichtig verfährt, wie der Verf. die griechischen Dichter verfahren läßt, eben kein Dichter ist. Wem es auf eine historische Rekonstruktion der griechischen sakralen Gebräuche und religiösen Volksvorstellungen ankommt, der muß auch den Dichtern dieses Volkes mißtrauen. Wenn irgendwo, so ist bei den Griechen die Religion von der Poesie überwuchert worden. Non toto genere differunt — nämlich die Dichter beider Völker —, sed gradibus.

Man sieht, daß der Verf., um einen sicheren Boden zu gewinnen, weit zurückgeht. Aber er will der Wissenschaft doch nicht das Unmögliche zumuten. Die römische Staatsreligion dar-

zustellen ist seine Absicht, nicht die italische Gesamtreligion. Das hieße das Ziel in eine Nebelwelt rücken, durch welche nicht mehr die Sterne der historischen Wissenschaft, sondern nur die Irrlichter schweifender Hypothese den Weg weisen.

Das Gesagte wird genügen, um von dem strengen Geiste der nüchternen, methodischen Fassung, die das Ganze durchweht, eine Vorstellung zu verschaffen. Noch dies sei bemerkt, daß das Buch, wiewohl streng fachwissenschaftlich gehalten, doch von aller anmaßenden Überschätzung der fachwissenschaftlichen Resultate durchaus frei ist. Der Verf. ist sich auch bewußt, daß solche mit so viel Mühe gefundenen Ergebnisse doch oft schon nach kurzer Zeit als unsicher oder unvollständig gelten müssen.

Der andere vorliegende Halbband bringt den zweiten Teil von Gruppes Handbuch der griechischen Mythologie und Religionsgeschichte. Ein dritter Teil ist schon im Druck und soll in nicht zu ferner Zeit den Schluß des Ganzen bringen. Der vorliegende zweite Teil setzt die im ersten Teile begonnene Behandlung der wichtigsten Mythenkomplexe fort. Zunächst bringt er eine mythische Geographie, sodann Untersuchungen über die theogonischen Dichtungen der Griechen und über die literarischen Kosmogonien und Theogonien, über die Gigantomachie, über die Entstehung und Urgeschichte der Menschen, über die Sintflutsage, über die Sage von den Weltaltern, sodann ein langes Kapitel über die mannigfaltigen Formen der Heraklessage. Hierauf folgt der thebanische Sagenkreis, die Argonautensage, die Theseussagen, in fast gleicher Ausführlichkeit. Den Hauptbestandteil des vorliegenden Bandes aber bildet der troische Sagenkreis, der durch alle griechischen Landschaften, durch alle Gebiete der Literatur und Kunst verfolgt wird, wobei den kyklischen Dichtungen eine besonders eingehende Behandlung zu teil wird. Das Ganze ist von einem stupenden Reichtum an Materialien und Hypothesen: selbst am fernen Horizonte sieht man die Zeit nicht dämmern, wo die griechische Mythologie und Religionsgeschichte, nach philologisch-historischer Methode betrieben, zum Abschluß gelangt sein wird. Dieser Band bringt zugleich den Anfang des dritten Hauptteils, der die griechische Religionsgeschichte behandeln soll. Zunächst wird da von den vorgriechischen Elementen der griechischen Kulte und Mythen gehandelt, die sich ja aus dem Niederschlage sehr verschiedener Zeiten zusammensetzen. Wie auf anderen Gebieten, hat die Forschung auch auf diesem, trotz aller glücklichen Entdeckungen, zunächst den Erfolg gehabt, daß die einschlagenden Fragen immer verwickelter und schwerer zu lösen geworden sind. Die noch jugendliche Religionswissenschaft konnte nicht ahnen, wie schwierig es ist, das Gewordene durch alle Phasen der Entwicklung bis rückwärts zu seinen Ursprüngen zu verfolgen. Zunächst hatte die vergleichende Wissenschaft mit Leichtigkeit zahlreiche sehr bemerkenswerte Überein-

stimmungen zwischen den religiösen Vorstellungen der Griechen und denen anderer Völker entdeckt. Das hatte die Hoffnung erweckt, daß es möglich sein würde, in den religiösen Vorstellungen der Griechen eine vorgriechische Schicht nachzuweisen. Bald begegnete man aber allerorten ähnlichen Kulthandlungen und religiösen Begriffen. Die neuere Anthropologie neigt deshalb der Ansicht zu, daß diese Übereinstimmungen zum größeren Teile nicht aus einem historischen Zusammenhange, sondern aus einer gemeinsamen Veranlagung des Menschengeschlechts zu erklären seien. Der Verf. erwidert, eine solche Veranlagung sei unbewiesen; es sei nicht ein einziger Fall wissenschaftlich festgestellt, in dem ein Mensch ohne jede äußere Belehrung, also ohne Zusammenhang mit den geschichtlich gewordenen Religionen auf eine religiöse Vorstellung verfallen wäre. „Vielmehr werden durch die Hypothese von der religiösen Veranlagung der Menschheit die vorhandenen religiösen Vorstellungen weit rätselhafter, als sie es ohne diese Annahme sind. Denn was durch sie gewonnen werden könnte, um die Gleichheit religiöser Vorstellungen zu erklären, geht verloren für die Erklärung ihrer Verschiedenheiten. Diese sind aber, alles in allem, weit zahlreicher als die Übereinstimmungen". Hierauf möchte zu erwidern sein, daß eine Wissenschaft, die nur historisch verfährt, im höheren Sinne keine Wissenschaft ist. Es ist ohne Zweifel von historischer Bedeutung, zu erfahren, auf welchem Wege eine religiöse Vorstellung von einem Orte zu einem anderen gelangt ist und wann und mit welchen andern dort vorhandenen religiösen Vorstellungen sie sich zusammengeschlossen hat. Das gibt eine Menge historischer, geographischer, philologischer, literarischer Probleme. Was aber durch Überlieferung fortgepflanzt worden ist, muß doch irgendwann und irgendwie entstanden sein. Dies ist das Hauptproblem der Wissenschaft, zu welchem die historische Behandlung viel schätzbares Material zusammenschleppt, und wenn jemand spottend erwidert, das sei ja doch alles nur Äußerliches und Gleichgültiges, so darf sie allerdings, sich ihres Fleißes rühmend, antworten, man könne nie im voraus sicher wissen, ob das, was jetzt da so gleichgültig scheint, mit anderem auch gleichgültig Scheinendem in Verbindung gesetzt, nicht eines Tages wichtige Aufschlüsse verschafft. Bringen nicht auch Stoffe, die jeder für sich harmlos sind, in ihrer Vereinigung oft gewaltige Wirkungen hervor? Die historische Wissenschaft wird aus eigener Kraft natürlich nie dahin gelangen, den historischen Zusammenhang zwischen den religiösen Vorstellungen der Völker lückenlos nachzuweisen. Auch für die Zukunft also ist ihr ein freudiges, an Mühen und Resultaten reiches Forscherdasein gesichert. Ganz anderer Art aber sind die Schwierigkeiten, die sich dem bieten, der die Genesis der religiösen Vorstellungen im Kopfe und Herzen hervorragender Einzelner und ihr Hinüberfluten in die Köpfe und Herzen der

nicht mit zulänglicher Schöpfungskraft ausgerüsteten, aber nach solchen Offenbarungen sich sehnenden Köpfe und Herzen der Menge klarzulegen versucht. Für eine solche Aufgabe würde natürlich der Fleiß und die Akribie der historisch-philologischen Forschung nicht ausreichen. Doch bleibt ihr das Verdienst, die Wege geebnet und der zu hohem Fluge stets geneigten Spekulation ein heilsames Erdengewicht angehängt zu haben. Auch das vorliegende Buch bietet für künftige Forschungen ein breites und sicheres Fundament und wird gewiß zu zahlreichen fachwissenschaftlichen, chronologischen, geographischen, literarischen, philologischen Kontroversen Veranlassung werden.

Groß-Lichterfelde bei Berlin. O. Weißenfels.

R. Heidrich, Quellenbuch für den Religionsunterricht. Erster Teil. Luthers Person und Werk. Leipzig 1902, B. G. Teubner. 82 S. 8. 1,20 *M*.

Dem i. J. 1900 erschienenen zweiten Teile des Quellenbuches für den Religionsunterricht hat Heidrich jetzt den ersten Teil folgen lassen. Jener, der den Titel „Evangelisches Kirchenbuch“ führt, handelt vom Glauben und dem Gottesdienst der evangelischen Kirche, von der Bibel, dem Katechismus und dem Gesangbuche Luthers, dieser stellt die Geschichte der Gründung der evangelischen Kirche nach den Quellen dar. Der 1. Teil hält sich besonders an das Leben Luthers, das uns der Verfasser durch Mathesius, den Pfarrer von Joachimsthal, der einst Luthers Tischgenosse war, in seiner einfachen und treuherzigen Weise erzählen läßt. Aber auch Abschnitte aus den Schriften Luthers und seiner Zeitgenossen werden herbeigezogen. Da es hier weniger auf die Sprache als auf den Inhalt ankommt, ist die Sprache der Quellenschriften in fast allen Abschnitten der besseren Verständlichkeit wegen modernisiert, ohne daß dadurch die Darstellung an Ursprünglichkeit und Frische verloren hätte.

Die Einteilung des Stoffes ist klar und übersichtlich, vor allen Dingen aber hat es der Verfasser, um die entscheidenden Punkte in der Entwickelung Luthers und seines Werkes herauszuheben, meisterhaft verstanden, die Quellen sprechen zu lassen. So können wir uns aus der Erzählung des Mykonius, der selbst mit Tetzel zu tun hatte, ein deutliches Bild vom Ablaß machen, und die 3 erhaltenen Ablaßzettel, deren Wortlaut teilweise wiedergegeben wird, gewähren einen tiefen Blick in die heillosen Zustände der Kirche. Besonders ausführlich ist natürlich der Reichstag zu Worms dargestellt. Denn die größte Szene der modernen europäischen Geschichte, wie Carlyle den Moment nennt, wo der schlichte Augustinermönch den höchsten menschlichen

Autoritäten gegenüber sich ausschließlich in seinem Gewissen geborgen fühlt, kann dem Schüler nicht lebendig genug vor Augen gemalt werden. Dabei kommt es wenig darauf an, ob die letzten Worte von Luther so gesprochen worden sind, wie sie sich seit Mathesius dem Volksbewußtsein eingeprägt haben, oder ob nur die Worte „Gott helfe mir, Amen!“ als historisch gelten können. Denselben hohen Standpunkt Luthers erkennen wir aus seinem Briefe an den Kurfürsten von Sachsen vom 5. März 1522, wo er, unter dem Schutze Gottes stehend, jede menschliche Hilfe entbehren zu können sich getraut. Ebenso wird es aus den dargebotenen Quellen deutlich, wie Luther sein Christentum als Gatte und Vater und auch seinen Freunden gegenüber in fröhlichen und traurigen Tagen bewährt hat. Wie klar er über die Ausschreitungen der Schwarmgeister dachte und wie er jeden Zwang auf religiösem Gebiete verwarf, beweisen seine herrlichen Predigten, die er 1522 in Wittenberg hielt. (Vgl. S. 73 und 74.)

Zum Schluß wird der Verlauf der Reformation vom Nürnberger bis zum Augsburger Religionsfrieden und die kirchliche Bedeutung des Westfälischen Friedens kurz und übersichtlich zusammengefaßt. Dabei schließt sich der Verfasser, wie auch in anderen Abschnitten, an sein Hilfsbuch an. Wie dieses sich durch Einfachheit, Klarheit und Lebendigkeit auszeichnet, so kann man dies auch von seinem Quellenbuche sagen. Dabei sind die neuesten Forschungen berücksichtigt. Daher wird im 2. Teile S. 44 mit Recht der Torgauer Sängermeister Johann Walther als Schöpfer der Melodie zu dem Liede „Ein feste Burg“ genannt, eine Ansicht, die auch Kawerau erst neuerdings (am 30. September 1902) in seinem Vortrage, den er an dem Vereinstage des evangelischen Kirchenmusikvereins für Schlesien zu Lauban hielt, sehr wahrscheinlich gemacht hat. Besser stände also wohl im 1. Teile S. 36 statt der Worte „von ihm selber oder“ das Wort wahrscheinlich“.

Man wird dem erfahrenen Schulmanne durchaus beipflichten müssen, wenn er es für unmöglich hält, auch in den anderen Abschnitten der Kirchengeschichte in der Schule auf die Quellen zurückzugehen. (Vgl. das Progr. des Gymnasiums zu Nakel 1899 S. 4 u. 5.) Wenn aber der Schüler an der Hand dieses Quellenbuches in die Geschichte der Reformation eingeführt wird und noch einiges aus den großen Schriften Luthers aus dem Jahre 1520, besonders aus der vollendetsten, der „Von der Freiheit eines Christenmenschen“ (vgl. K. Müller, Kirchengeschichte Band II S. 247) kennen lernt, dann wird es ihm zum Bewußtsein kommen, was die Reformation für die ganze moderne Bildung bedeutet. Und besonders in den kirchlichen Wirren der Gegenwart ist es notwendig, daß die Jugend immer wieder zu den Quellen zurückgeführt wird, aus denen die reformatorischen Gedanken geschöpft sind, um zu erkennen, was uns noch fehlt

und welche Aufgaben ihrer Lösung harren. Möge daher dieses Quellenbuch weite Verbreitung finden und in der höheren Schule sich einbürgern!

Görlitz. A. Bienwald.

---

1) H. Wunderlich, Der deutsche Satzbau. Zweite Auflage. Zwei Bände. Stuttgart 1901, J. G. Cotta. XLII u. 418, X u. 441 S. 8. Zusammen 18 *M*.

Der Bewegung für und gegen Wustmanns Sprachdummheiten entsprungen, ist die ursprüngliche Skizze „Über den deutschen Satzbau" in der neuen, vollständig umgearbeiteten Auflage, zu der die freundliche Unterstützung des preußischen Kultusministers die Möglichkeit gegeben, zu einer umfassenden Darstellung angewachsen. Da die eigentliche Form, in der die Sprache sich darstellt, der Satz ist und die Satzteile eine bedingte Selbständigkeit nur durch Sprengung des ursprünglichen Rahmens gewinnen, so geht der Verfasser von dem Organismus des Satzes aus, löst die einzelnen Glieder des Satzes aus dem Gefüge und sucht in der entwickelungsgeschichtlichen Betrachtung dieser Einzelheiten den Zusammenhang des Ganzen wiederzugewinnen. Der erste Band behandelt das Verbum, der zweite das Nomen, Pronomen und die Partikeln. Auf das Register, das die zwei Bände abschließt, ist besondere Sorgfalt verwendet worden; denn es will nicht so sehr das Auffinden von Einzelheiten erleichtern, als den Blick auf die Zusammenhänge lenken, indem es durch geeignete Zusammenstellung und Gliederung den Rahmen wieder herstellt, aus dem die einzelnen Erscheinungen zum Zweck der Darstellung im Text gelöst werden mußten. Dieser selbst enthält eine umfassende und gründliche Darstellung des im Titel des Buches gegebenen Themas mit zahlreichen neuen und überzeugenden Resultaten, alles gestützt auf eine Fülle von Beispielen, die, gegenüber der ersten Auflage bedeutend vermehrt, jede sprachliche Erscheinung von ihrem ersten Auftreten bis auf die letzten Ausläufer begleiten. Dadurch ist es dem Leser ermöglicht, aus diesen bis in die ältesten Sprachdenkmäler zurückgehenden Beispielen eine klare Anschauung jeder Erscheinung zu gewinnen. Vor allem sei das Buch allen denen, die deutsche Sprache in höheren Schulen zu lehren haben, als ein vorzügliches Hilfsmittel aufs wärmste empfehlen.

2) Goethes Werke, herausgegeben von K. Heinemann. Siebenter und dreizehnter Band. Leipzig o. J., Bibliographisches Institut. 419 und 456 S. 8. geb. je 2 *M*.

Wiederum sind von dieser von uns schon wiederholt empfohlenen Goetheausgabe, die der bekannte Goethe-Biograph K. Heinemann unter Mitwirkung mehrerer Fachgelehrten besorgt, zwei neue Bände erschienen. Der siebente Band enthält die

Dramen Götz von Berlichingen (1773), Egmont, Clavigo, Stella, Die Geschwister, Der Groß-Cophta, Der Bürgergeneral (besorgt von Theodor Matthias), der dreizehnte im Anschluß an den zwölften Band den dritten und vierten Teil von „Dichtung und Wahrheit“ und Biographische Einzelheiten (besorgt von K. Heinemann). Entsprechend dem Plan der Ausgabe gibt Matthias in den Einleitungen zu den einzelnen Dramen kurze, aber ausreichende Belehrungen über die Entstehung, die Quellen, den Erfolg jedes Stückes. Fußnoten erläutern kurz und unaufdringlich auch in diesen Bänden alles, worüber dem Leser eine Aufklärung erwünscht ist, und Anmerkungen hinter dem Text jedes Bandes bietem dem Leser, der weitere Studien machen will, die nötigen Literaturnachweise. Ein sorgfältig gearbeitetes Sachregister am Schlusse des dreizehnten Bandes erleichtert das Auffinden von Einzelheiten in den zwei Bänden von „Dichtung und Wahrheit“. So entsprechen auch der siebente und dreizehnte Band, die sich wie die früher erschienenen durch schöne Ausstattung empfehlen, den Wünschen des Laien ebenso sehr wie denen des Fachmannes. Möge die Ausgabe ihren ungestörten Fortgang nehmen!

3) Chr. Petzet, Die Blütezeit der deutschen politischen Lyrik von 1840 bis 1850. In fünf Lieferungen. Erste Lieferung. München 1902, J. F. Lehmann. 98 S. 8. 1,50 *M.*

Die politische Zeitdichtung in der Periode von 1840 bis 1850 ist bis jetzt nach Inhalt und Wert noch nicht so eingehend und vollständig dargestellt worden, wie sie es verdient. Man begnügte sich in unseren Literaturgeschichten mit kürzeren Hinweisen und Charakteristiken der hervorragendsten Dichter. Und doch war die Freiheitsdichtung der vierziger Jahre eine vielumfassende, tief- und weitgreifende und für unsere gesamte nationale Entwickelung höchst bedeutsame. Nun hat es Christian Petzet, der die von ihm geschilderte Zeit miterlebt und in mehr als fünfzigjähriger Tätigkeit in der deutschen Presse, zuletzt als Chefredakteur der Münchener „Allgemeinen Zeitung“, eine hochangesehene literatische Stellung eingenommen hat, es unternommen, diese Lücke auszufüllen und die literarhistorische und nationalgeschichtliche Bedeutung der politischen Lyrik der bezeichneten Zeit für unser vaterländisches Schrifttum wie für die geistige Vorbereitung des deutschen Nationalstaates eingehend und mit reichen literarischen Belegen darzustellen. Das Werk wird in fünf Lieferungen erscheinen, deren Preis schwankt zwischen 1,50 und 2,20 *M.* Der Preis des vollständigen Werkes wird 9 *M* betragen.

In der „Einleitung“ zeichnet der Verfasser die Entwickelung der deutschen politischen Lyrik von Walther von der Vogelweide an bis 1840. Er tritt entschieden für die Berechtigung der politischen Lyrik ein, zeigt die mannigfachen Einwirkungen, unter

denen seit Beginn des neunzehnten Jahrhunderts, besonders seit 1860 sich in Deutschland die politische Lyrik zu solchem Umfang und zu so großer Bedeutung entwickeln mußte. Er verkennt nicht, daß unter den vielen Perlen politischer Lyrik dieser Zeit sich auch zahlreiche Dichtungen befinden, die auf den Namen von Meisterwerken keinen Anspruch erheben dürfen, daß es ihr auch in ihrer Blütezeit nicht an Schattenseiten fehlte, indem auch manches inhaltlich wie ästhetisch Verwerfliche, Niedriges, Gemeines, falsches Pathos, hohle Rhetorik und tadelnswerte Nachlässigkeit im Gebrauch der poetischen Form sich geltend machte. Er weist hin auf den durchgreifenden Gegensatz zwischen der politischen Lyrik und dem jungen Deutschland, mit dem jene wiederholt in einen Topf geworfen wurde, und bestreitet, daß der Umstand, daß die Blütezeit der politischen Lyrik mit dem Scheitern unserer nationalen Einheitsbestrebungen am Ende der vierziger Jahre ihren Abschluß fand, als Beweis ihres geringen Wertes oder gar ihrer Zwecklosigkeit betrachtet werden darf.

Indem der Verfasser sich dann seiner Aufgabe, der Darstellung der Blüte der deutschen politischen Lyrik in den Jahren 1840 bis 1850, zuwendet, nimmt er seinen Ausgang von derselben Grund- und Hauptfrage, die auch für unsere bundesstaatliche Einigung entscheidend geworden ist, von der Frage des „freien deutschen Rheines“, die 1840 so leidenschaftlich diesseits und jenseits des Rheinstroms die Gemüter bewegte. Wir lernen Beckers Rheinlied kennen, seine „Seitenstücke“ (besonders die Rheinlieder Arndts, Herweghs, R. Prutz', Dingelstedts), die kritischen „Gegenstücke“ von seiten deutscher Dichter, die Entgegnungen der französischen Dichter Musset und Lamartine, und das Kapitel schließt mit Schneckenburgers Wacht am Rhein. Das folgende Kapitel beschäftigt sich ausschließlich mit Hoffmann von Fallersleben, einem der charaktervollsten Vertreter des deutschen Zeitgedichtes von 1840 bis 1850, der für die deutsche Freiheit und nationale Wohlfahrt wie wenige gekämpft und gelitten hat.

Zum Schluß können wir uns nicht versagen, noch besonders auf die vollendet schöne Sprache hinzuweisen, in der der Verfasser das interessante Thema behandelt, und das Werk, das, nach der ersten Lieferung zu schließen, eine Fundgrube nationaler Erbauung und Belehrung zu werden verspricht, angelegentlichst zu empfehlen.

Freiburg i. B. L. Zürn.

J. Loewenberg, Vom goldenen Überfluß. Eine Auswahl aus neueren deutschen Dichtern für Schule und Haus. Leipzig o. J., Voigtländer. 272 S. 8. geb. 2,50 *M.*

Ein schöner Name für eine schöne Sache! Wie Meister Keller in seinem wundervollen „Abendliede“ singt:

Trinkt, o Augen, was die Wimper hält,
Von dem goldnen Überfluß der Welt!

so blinkt es auch auf dem Felde der neueren deutschen Lyrik vom goldnen Überfluß. Erst kürzlich habe ich an dieser Stelle eine stattliche Reihe von Anthologieen aus deutschen Dichtern besprochen (Jahrg. 1901 S. 81—92). Diese neue Blütenlese, im Auftrage und unter Mitwirkung der Literarischen Kommission der Hamburger Lehrervereinigung zur Pflege der künstlerischen Bildung herausgegeben, geht von sehr gesunden Grundgedanken aus. Der Herausgeber weiß, wie übel es mit vielen deutschen Lesebüchern aussieht, wie immer nur wieder dieselben Gedichte sich forterben, ohne Rücksicht auf das in den letzten zwanzig Jahren hinzugekommene wertvolle Gut lyrischer Poesie.

Er ist mit Recht empört, wenn noch unlängst ein Buch eines Mädchenschuldirektors, das sich „Einführung in die neuere Lyrik und Epik“ betitelt, auch nicht ein einziges Gedicht von Mörike, Hebbel, Storm, Groth, Keller, C. F. Meyer und Liliencron enthält. Er betont mit Recht, nicht darum dürfe ein Gedicht der Aufnahme in ein Lesebuch würdig erachtet werden, weil es Frömmigkeit, Vaterlandsliebe, Mutterliebe u. dgl. besinge, sondern nur der künstlerische Maßstab sei entscheidend, darum könnten viele alten Lesebuch-„Zierden“ fallen und weit berechtigteren neueren Platz machen.

Dichter und Gedichte, die schon in genügender Weise lesebuchbekannt sind, hat der Herausgeber unberücksichtigt gelassen.

Er übt weise Beschränkung; statt vieler prunkender Namen bietet er verhältnismäßig nur wenige, aber diese zumeist mit einer ganzen Anzahl von Perlen; selten ist ein Dichter nur mit einem oder zwei Gedichten vertreten. Es sind in summa folgende: Annette von Droste, Mörike, Gilm, Hebbel, Fr. Wilh. Weber, Storm, Groth, Keller, Fontane, C. F. Meyer. Leuthold, Heyse, Hamerling, Marie v. Ebner, Fitger, Liliencron, Wildenbruch, M. G. Konrad, Alberta v. Puttkamer, Prinz Emil von Schönaich-Carolath, Falke, Isolde Kurz, Löwenberg, Avenarius, Sudermann, Otto Ernst, Arno Holz, Dehmel, Ric. Huch, Marie Eugenie delle Grazie, O. J. Bierbaum, Franz Evers.

Auch wer die moderne deutsche Lyrik gründlich zu kennen meint, wird hier manche Perle finden, die ihm bisher noch unbekannt geblieben war; mehr noch werden ihn alte Bekannte grüßen, denen er längst es gewünscht, etwas verstaubte Machwerke im „Echtermeyer“ zu verdrängen. Ein völliger Mißgriff dürfte kaum zu verzeichnen sein. Daß dieses oder jenes nicht bedeutend genug und anderes Nichtaufgenommenes wieder passender und würdiger erscheint, liegt in der Natur der Sache. Zu den „Lesebuchbekannten“ mag der Herausgeber neben dem früher viel über-, jetzt aber doch wohl unterschätzten Geibel auch Greif, Grosse, Jensen, Lingg gerechnet haben, aber mehr als Hamerling

sind sie denn doch noch; auch J. G. Fischer und Wilh. Hertz wiegen weit schwerer; die gänzliche Beiseitelassung von Busse und Anna Ritter kann ich auch nicht gutheißen; der „Kunstwart“, der besonders heftig wider sie gestritten hat, urteilt zu hart über diese frischen Talente, die nicht minder lyrisches Blut in sich haben als Alb. v. Puttkamer oder der Prinz Carolath.

Die Hauptsache bleibt, daß solch ein Buch bei Lehrern und Schülern und anderen empfänglichen Menschen den Hunger nach mehr von diesem „goldenen Überfluß“ — eine auri fames im edelsten Sinne — erregen kann und wird, daß endlich die Meister nachgoethischer Lyrik — besonders Mörike, Storm, Greif, Lingg, Keller, Liliencron, Falke u. a. — mehr und mehr ins Gesamtbewußtsein des Volkes eingehen, daß die Geringschätzung der lebenden Dichter schwindet und die Überzeugung gewonnen wird, es blühe und glühe auch heute noch wie vordem in deutschen Landen eine echte, innige Herzenslyrik.

Neuwied. Alfred Biese.

H. Schiller, Der Aufsatz in der Muttersprache. Eine pädagogisch-psychologische Studie. II. Der Aufsatz im 4. bis 8. Schuljahre (9. bis 14. Jahre). Berlin 1902, Reuther & Reichard. 61 S. 8. 1,60 *M.*

Diese Schrift des in der pädagogischen Literatur bekannten Verfassers gehört zu der Schiller-Ziehenschen Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der pädagogischen Psychologie und Physiologie, der wir schon manchen anregenden Aufsatz zu verdanken haben. Den deutschen Aufsatz und seine Behandlung in der Volksschule und höheren Schule zum Gegenstand einer Erörterung zu machen, war an sich schon ein glücklicher Gedanke. Denn den höheren Schulen machen auch die neuen Lehrpläne von 1901 eine stufenmäßig geordnete Pflege der deutschen schriftlichen Übungen wieder zur ernsten Pflicht, und auch die Volksschule, welche sich ihrer Aufgabe nach dieser Richtung hin schon seit Beginn des 19. Jahrhunderts bewußt ist, ist unausgesetzt mit Erfolg tätig gewesen in der Verbesserung der Methodik des deutschen Aufsatzes. Die in früheren Zeiten vielfach erörterte Frage, ob das Volk überhaupt der Übung in schriftlicher Darstellung bedürfe oder sich nicht vielmehr auf die praktisch notwendigere Fertigkeit im mündlichen Ausdruck beschränken könne, erscheint uns jetzt bei dem gesteigerten Verkehr, bei der erstrebten Ausgleichung der Stände und der Teilnahme des Volkes an den geistigen Gütern der Nation recht wunderlich und altertümlich, und sie hat weichen müssen der heutigen Frage, wie die methodische Anleitung zum schriftlichen Gedankenaustausch noch weiter verbessert werden könne. Da Schillers Aufsatz hierzu einen Beitrag liefern will, so ist er mit Freude zu begrüßen, auch wenn er öfters zum Widerspruch herausfordert. Nachdem Verfasser

einen kurzen geschichtlichen Rückblick über die Stellung der Muttersprache im Unterricht gegeben hat, verteidigt er zunächst die Zusammenfassung des 4. bis 8. Schuljahres und die gemeinsame Behandlung der Volksschule und höheren Schule. Letztere gibt aber zu schweren Bedenken Anlaß und ist auch für den Standpunkt des ganzen Buches von prinzipieller Wichtigkeit. Wenn Verfasser sie damit zu rechtfertigen sucht, daß die psychische Entwicklung der Schüler die Unterschiede zwischen Volksschule und höherer Schule nicht zeige (S. 6), daß der Aufsatz in der höheren Schule denselben allgemeinen seelischen Bedingungen unterliege wie in der Volksschule (S. 42), so widerlegt er sich anderseits schon selbst, indem er sagt: auf der höheren Schule sei der Gedankenkreis durch den Unterricht und die häusliche Förderung reicher und vielseitiger (S. 19), denn bei ihren Schülern komme der Einfluß der „Umwelt“ (Eltern und Angehörige) als wesentlicher Faktor hinzu, der bei den Volksschülern meist fehle (S. 43); auch sei die Volksschule mit ihrem Lehrstoff an die allgemeinsten praktischen Bedürfnisse gebunden (S. 20) und sie habe mit ihren in der Mehrzahl begriffs- und spracharmen Schülern Anschauung und Sprache anders zu bilden und zu pflegen (S. 15, 16). Von diesen Einflüssen der „Umwelt“ ist aber die psychische Entwicklung eines Kindes gar nicht zu trennen; es gehören zu ihnen nicht nur die Einwirkungen der häuslichen Sphäre, sondern ebenso diejenigen der gesamten Unterrichtsfächer mit ihren verschiedenen Lehrstoffen, ferner der schulmäßigen und häuslichen Lektüre, des Umgangs, der sonstigen auf Reisen etc. gewonnenen Eindrücke, der Einflüsse, welche im deutschen Aufsatze wie in einem Brennpunkt vereinigt erscheinen.

Verfasser läßt nun die Erörterung der in den fünf behandelten Schuljahren in Betracht kommenden psychischen Tatsachen folgen, d. h. der Sprachentwicklung (Wahl der Worte, Satzbau, Wortschatz), der Vorstellungen und Gedankenfolge, der Pflege des Gedächtnisses, der „Disziplinierung“ der Phantasie, der Entwicklung des Gemütslebens (S. 6—13). An eine Zusammenfassung der psychischen Tatsachen (S. 13—15) schließt sich auf Grund derselben die Belehrung über Aufsatzbildung in der Volksschule (S. 16—42) und der höheren Schule (S. 43—61). Beherzigenswert ist es, wenn Verfasser bei Besprechung der Phantasietätigkeit des Schülers die Wichtigkeit klarer Bilder und klarer Vorstellungen betont (S. 10). Denn es genügt nicht die Forderung, daß der Aufsatzstoff objektives Gepräge trage, daß der Schüler bei Anfertigung der Aufsätze über einen gewissen Gedankenstoff, also ein wirklich Durchgearbeitetes, Geschautes, Erlebtes verfüge. Der Schüler muß hierüber auch zu einer völlig klaren Vorstellung gekommen sein, denn nur dann kann er es klar ausdrücken. Diese Klarheit der Kenntnisse, Vorstellungen und Anschauungen zu erhöhen wird

der Unterricht mit allen Mitteln erstreben müssen. — Hinsichtlich der Erweckung eines sicheren Sprachgefühls (S. 21-22) unterschätzt Schiller gewaltig das fördernde Beispiel des Lehrers, der nach seiner Meinung doch nicht sprechen könne und solle wie ein Buch; letzteres allein biete wertvollen Inhalt in mustergiltiger Form und bilde das Sprachgefühl. Kann und muß aber der Lehrer nicht bei Vorerzählungen, Vorübersetzungen, Vorträgen und zusammenfassenden Überblicken aller Art sich eines mustergiltigen Ausdrucks befleißigen? Und wird sein Beispiel wirklich so wenig bilden? Auch Schillers scharfer Angriff gegen Einleitung und Schluß der Aufsätze (der Volksschule) geht zu weit. Wenn wirklich jene trivialen Schülereinleitungen, welche regelmäßig das Thema für das wichtigste, schönste, interessanteste erklären (S. 39), noch herumspuken, so können sie unmöglich Folgen der vom Lehrer gegebenen Anweisungen sein. Einem erfahrenen und energischen Lehrer werden Schüler derartige geschmacklose Phrasen höchstens einmal zu bieten versuchen, und gewiß nie wieder. Im übrigen: abusus non tollit usum! In Bezug auf die Aufsatzbildung in den höheren Schulen bringt das Buch nichts Neues. Bedenklich, weil praktisch nicht ausführbar, ist Schillers Eintreten für Aufsätze in Sexta, die auch die neuen Lehrpläne gottlob nicht verlangen. Sie würden auch schön ausfallen! Aber besonders bedauerlich und befremdend sind des Verfassers heftige Angriffe gegen die angeblich schädlichen Einflüsse des gymnasialen Lateinunterrichtes auf die Ausbildung in der Muttersprache und das Sprachgefühl: schädlich wirkten die Übungen im Konstruieren (S. 44) mit ihren beliebten (?!) Fragen „Wer sind fleißig? Wer lieben? Wer haben geliebt?“, schädlich auch die wörtlichen Übersetzungen ins Deutsche mit ihrem schlechten Deutsch, schädlich endlich die Übungsbücher zum Übersetzen ins Latein mit ihren langen, undeutschen Perioden, ihrem latinisierten Stil, ihren zusammenhanglosen Einzelsätzen. Daher fordert Schiller, die Übersetzung ins Latein als Zielleistung sei abzuschaffen, da an ihre Vorteile doch niemand mehr glaube (S. 43, 46, 47!); der Beginn des fremdsprachlichen Unterrichts sei von Sexta nach Quinta zu verschieben (S. 15, 46); man solle die Schüler nicht mehr an der fremden Sprache ihre Muttersprache lernen lassen (S. 6!), was auch die neuen Lehrpläne noch beibehielten (!). Viele dieser Vorwürfe gleichen einem Kampfe gegen Windmühlen, sie greifen Mängel an, die nicht vorhanden sind. Schlimm stände es allerdings um den Lateinunterricht, auf den diese Vorwürfe auch heute noch zuträfen. Aber wer den Fortschritt der Methodik des Lateinunterrichtes kennt, der weiß, daß Schillers Vorwürfe ein modernes Gymnasium nicht mehr treffen können, der wird auch anerkennen, daß der Stil in unseren neueren lateinischen Übungsbüchern natürlicher, schlichter, deutscher geworden ist. Schillers

Vorwürfe durften nicht unwidersprochen bleiben. Trotzdem ist seine Schrift sehr lehrreich, anregend und beachtenswert. Sie ist reich an praktischen Winken und Ratschlägen, die, wenn auch nicht immer neu, doch nicht oft genug ausgesprochen werden können, wie z. B. jener (S. 59), daß man in Aufsätzen nicht so viel hineinkorrigieren, sondern, was irgend angehe, stehen lassen solle. Die Beurteilung der deutschen Aufsätze sei oft genug mehr niederdrückend als ermutigend und nicht selten in ihrer Schärfe wenig begründet.

Stendal. Arnold Zehme.

Georg Mosengel, Deutsche Aufsätze für die Mittelstufe höherer Lehranstalten im Anschluß an den deutschen Lesestoff. Entwürfe und ausgeführte Aufsätze. Leipzig und Berlin 1901, B. G. Teubner. VII u. 116 S. geb. 1,40 *M*.

An Dispositionsbüchern für die oberen Klassen ist kein Mangel; in der Tat aber fehlt es, wie der Verf. im Vorwort bemerkt, an solchen für die mittleren. Insofern schon erscheint die Herausgabe des aus langer Schulerfahrung hervorgegangenen Buches gerechtfertigt. Vor allem aber ist sein Inhalt derartig, daß der Lehrer, wenn er es nicht vorzieht, seine Aufgaben selbst aus dem Unterricht zu gewinnen, dem Verf. für die gebotenen Stoffe dankbar sein wird.

Den Themen liegen vorwiegend erzählende Gedichte zugrunde; eine kleinere Anzahl ist der dramatischen Dichtung (Minna v. B., Götz, Jungfrau v. O., Tell) entnommen. Wenn nun trotz der Anerkennung, die das Buch verdient, doch auf einige Punkte hingewiesen werden soll, in denen man anderer Ansicht sein könnte, so möge dies nicht als ein Angriff, sondern als bloße Meinungsverschiedenheit aufgefaßt werden.

Die Einleitung eines Aufsatzes soll möglichst nur auf das zu behandelnde Thema sich anwenden lassen. Wenn aber die erste Disposition beginnt: „Das Bild der Frau Kantor im „siebzigsten Geburtstag“ von Voß gehört unstreitig zu dem Schönsten, was unsere Literatur besitzt“, so kommt der Schüler leicht dazu, sich diese Einleitung als ein Rezept für ähnliche Aufgaben zu merken. Von Th. 5 gilt dasselbe. In Th. 18 heißt es: „Graf Eberhard war das Bild eines ritterlichen Helden“. Es dürfte richtiger lauten: „Uhland stellt Graf E. als Bild ... dar“. Denn es könnte leicht begegnen, daß der Schüler in der Geschichtstunde den Grafen weniger loben hört. In Th. 19 findet M. in der Erwiderung Bertrans de Born (Str. 3—7) ein „offenes Bekenntnis seiner Schuld: die Gabe des Gesanges im Dienste selbstsüchtiger unedler Zwecke benutzt zu haben“. Rühmt aber an dieser Stelle Bertran nicht vielmehr voll Selbstbewußtseins die Macht seines Gesanges? Und wie er durch sein Wort zu überreden versteht,

dafür gerade legt der verzeihende König ein Zeugnis ab. — „Ein Gemälde nach Uhlands Ballade „Des Sängers Fluch“ (Th. 36) geht m. E. über die an eine Mittelklasse zu stellenden Anforderungen hinaus, da Bekanntschaft mit Lessings „Laokoon“ vorausgesetzt wird. — Auf S. 60 dürfte der Ausdruck „Johanna ist die niedere Tochter eines Hirten“ nicht richtig gewählt sein; und auf der folgenden Seite ist aus Versehen citiert: „Der Hirtin reiche (statt „weiche“) Seele“. — In der Anordnung des Th. 49 (Die Schuld der Jungfrau von Orleans) vermißt Unterz. den Hinweis auf die Bedeutung des Gelübdes, um, hiervon ausgehend, dessen Bruch als Schuld klarzulegen. — Das Th. 55 „Wie siegt die Nixe über den Fischer?“ ist besser zu streichen, da es zu einer unrichtigen Auffassung der Goethischen Ballade führt. — Den Standpunkt der Mittelstufe scheinen mir die aus dem „Götz“ gewählten Aufgaben zu übersteigen. In der ersten („Licht und Schatten im Charakter Götzens“) wird seine „Streitlust“ zu den „Lichtseiten“ gezählt, während in der weiteren Ausführung sein „unablässiges Fehdeleben“ mit größerem Rechte als „Schattenseite“ betrachtet wird. — Endlich noch eine Bemerkung zu Th. 69: „Was beabsichtigte Lessing mit der Rolle des Riccaut?“ Man kann oft lesen, wie es auch M. annimmt: „Der Riccaut-Auftritt dient zur Hebung der Persönlichkeit Tellheims vermittelst des Gegensatzes“. Sollte das wirklich Lessings Absicht gewesen sein? Das verlumpte Subjekt soll als Folie dienen zur Hebung von Tellheims edlem Bilde? Ich vermag mich dieser Auffassung nicht anzuschließen.

Posen. J. Beck.

Friedrich Aly, Humanismus oder Historismus. Marburg 1902, Elwertsche Verlagsbuchhandlung. 31 S. 8. 0,60 *M*.

Die kleine Schrift mit dem Motto *νᾶφε καὶ μέμνασ' ἀπιστεῖν* bekämpft das Gutachten, das Professor v. Wilamowitz-Möllendorff neuerdings über den Griechischen Unterricht auf Gymnasien erstattet hat, und lehnt dessen griechisches Lesebuch als maßgebendes Unterrichtsmittel ebenso sachverständig als entschieden ab. Die Alternative „Humanismus oder Historismus“ trifft den Kern der Frage. Der Historismus führt zum Relativismus, zur Auflösung und Verflüchtigung alles Festen und Normativen, in der Ästhetik sogut wie in der Ethik und schließlich auch in der Religion. Der Historismus ist eine Ausartung (*παρέκβασις*) der Historie, wie der Klassizismus eine Überspannung des Humanismus ist. Wir wollen aus dem alten Hellas kein Wunder- und Märchenland machen, das überirdische, von göttlichem Glanze umstrahlte Heroengeschlechter bewohnten, sondern wir wollen die großen Männer Griechenlands, ihre Taten und unvergleichlich hohen Werke im Lichte der Geschichte zeigen, d. h. als vollendet

und vorbildlich in ihrer Art. So spricht Horaz von den exemplaria Graeca in seiner „wundervollen Ars“, die Wilamowitz gegen Aristoteles' Poetik ausspielt. Überall wird, was zeitlich bedingt und vergänglich ist, von dem, was dauernden und absoluten Wert hat, zu unterscheiden sein. Wir brauchen nicht zu sagen, welche Bücher die Probe vor dem Tribunal der Geschichte bestanden haben, demnach als klassisch und kanonisch zu betrachten sind; aber das müssen wir immer und immer betonen, dafs wir nach unserer Erfahrung und Kenntnis vom Wesen wahrer Geistesbildung verpflichtet sind, unsere Arbeit auf diese dem jugendlichen Geiste zugänglichen Klassiker zu konzentrieren und lieber einige Werke ganz durchzulesen als viele anzulesen. Vertiefung, nicht Ausbreitung: *πολυμαθίη νόον οὐ διδάσκει.* „Erkenntnis der welthistorischen Mission des Hellenismus“: das Ziel ist uns zu hoch und vorerst noch garnicht begehrenswert, der Weg dahin zu lang und streckenweis auch zu öde. Was dem gelehrten Manne als ein Höchstes gilt, frommt darum noch nicht der lernenden Jugend. Wir können unsere Schüler auf dem humanistischen Gymnasium nur bis nach Athen, nicht nach Alexandria führen; unsere Schulbücher wären zu schmücken nicht mit dem Bildnis Alexanders, sondern etwa mit der Herme des Perikles.

Doch ich habe hier keine Abhandlungen zu schreiben, sondern eine Streitschrift zu besprechen. Diese hat folgenden Inhalt.

Verfasser rechtfertigt sein Erscheinen auf dem Kampfplatze mit kurzen Worten und beantwortet dann in schnellem historischem Überblick zuerst die Frage, was denn nach dem Urteil der Neuhumanisten in der griechischen Sprache und Literatur so tauglich war für den Jugendunterricht. Herders Stimme wird hervorgehoben, im übrigen aber ausgeführt, wie Verwaltung, Wissenschaft und Dichtung sich vereinigten, um dem Neuhumanismus die Stätte zu bereiten. Es freut mich, dafs dabei auch der Verdienste Ludwig Wieses gebührend gedacht wird. Das Gymnasium, wie er es gewollt und z. T. geschaffen hat, war wirklich ein humanistisches, nicht etwa nach meiner Meinung bloß, sondern nach der Überzeugung von Männern wie Wilhelm Schrader.

Zweite Frage: Wie haben wir bisher Griechisch getrieben? Aly will nicht von Methoden reden. Denn, sagt er, „wer die Geschichte der Pädagogik gründlich kennt, verlernt die Hochachtung vor den Methoden“. Aber „ohne tüchtiges Einüben der Formen, ohne gründliches Vokabellernen geht es nicht an, Schriftsteller zu lesen“. Welche Schriftsteller sollen gelesen werden? Dieselben wie bisher. Denn die Auswahl ist nicht so sehr mit Rücksicht auf die universalhistorische Bedeutung als nach dem ästhetischen und ethischen Bildungswert des Schriftstellers zu treffen. Wenn Wilamowitz Platon in den Mittelpunkt gerückt wissen will, so hat Aly nichts dagegen; aber er hat, wie ich auch, die Erfahrung gemacht, dafs die Primaner schwerer an die pla-

tonische Dialektik heranzubringen sind, als man glauben sollte. Die jungen Leute müssen eben erst lernen, philosophische Probleme zu erkennen; und in der Philosophie ist ja manches ein Problem, was dem ungeschulten Denken als selbstverständlich erscheint. Für Thukydides und Demosthenes legen wir Schulmänner eine Lanze ein. Was Aly von Aristoteles' Poetik in Verbindung mit der Hamburgischen Dramaturgie sagt, habe ich früher schon unterschrieben. Ich habe im deutschen Unterricht den Auszug von Laas in seinen bekannten Büchern bewährt gefunden. — Wie soll gelesen werden? Nach dem Grundsatze, daß Wissenschaft auf der Schule nicht dasselbe ist wie auf der Universität, und mit sorgfältiger Rücksicht auf die Fassungskraft und die Bildungsbedürfnisse unserer Jugend. Die Ilias z. B. ist als einheitliches Gedicht vom Groll des Achilleus zu behandeln. „Das Lied zeigt uns, d. h. unsern Primanern, die Seelenkämpfe eines herrlichen Jünglings, seine schwere Schuld, seine Strafe, seine Läuterung. Und um ihn gruppieren sich Männer und Frauen von rein menschlicher und daher typischer Art". Hermann Grimm, den Aly als Wegweiser warm empfiehlt, mag der Lehrer zu Rate ziehen, aber cum grano salis!

Im dritten Abschnitt liegt der Schwerpunkt unserer Schrift. Das Recht des Humanismus und das Unrecht des Historismus wird bündig und für mich überzeugend erörtert. Da ich die sechs Seiten weder abschreiben kann noch die Frische des Originals durch eine Reproduktion auslöschen will, so begnüge ich mich mit dieser Zustimmungserklärung und verweise den Leser an die Quelle.

Der vierte Abschnitt geht die Chrestomathie im einzelnen durch, die aus 36 Autoren zusammengestellt ist. Sie bietet im ersten Teile Fabeln, Erzählungen und Sprüche. „Einen erziehlichen Wert dürfte dieser Teil kaum beanspruchen". An der zweiten, historisch-politischen Abteilung hat Aly auszusetzen, daß sie die griechische Geschichte nur spärlich, die römische unzureichend berücksichtigt. Die Leichenrede des Perikles ist ihm für Primaner zu schwer. Wem nicht? „Die staatsrechtlichen Auseinandersetzungen des Aristoteles und Polybios gehen über das Verständnis des Durchschnittsschülers hinaus und werden ganz gewiß keinem lebhaften Interesse begegnen". Das käme denn doch auf einen Versuch an. Aber freilich, politische Gesinnung wird man damit nicht züchten. — An dem zweiten Halbband, der sich die Aufgabe gestellt hat, die Wurzeln der modernen Wissenschaft im Griechentum nachzuweisen, bewundert Aly zwar die Belesenheit und Gelehrsamkeit des Herausgebers, dessen „große Eigenschaften" er auch sonst nicht verkennt; aber als Lesestoff für die Prima eines Gymnasiums verwirft er nicht weniger als alles, auch das Altchristliche und das Philosophische. „Was soll ein Schnippelchen Platon, ein bißchen Theophrast, ein Stück

Aristoteles, Bruchstücke der späteren Stoiker? Ist nicht ein Dialog Platons, vollständig gelesen und erklärt und verstanden, mehr wert als ein Frikassee aus einem Dutzend Schriftsteller?" Und nun gar die exakten Wissenschaften! Gesetzt, ein Lehrer des Griechischen umspannte Erd- und Himmelskunde, Mathematik und Mechanik und Medizin: was würde das Ergebnis einer Interpretation in der Schule sein? „Der Durchschnittsschüler wird das Gymnasium mit dem fröhlichen Bewußtsein verlassen, daß das 20. Jahrhundert es gottlob weiter gebracht hat als die alten Griechen. Jede Karte unserer Tage wird in seinen Augen Strabon beschämen, jede Dampfmaschine Archimedes, jedes medizinische Institut Hippokrates, jedes Automaten-Restaurant Heron. Und, Hand aufs Herz, hat er nicht recht?" Immerhin ist es gut und nützlich zu wissen, wieviel die schöpferischen Griechen auch auf diesen Gebieten geleistet haben und wieviel wir ihnen durch Vermittelung der Renaissance verdanken. Wilamowitz spricht unbegreiflicherweise einmal davon, daß man von Homer und Sophokles durch Übersetzungen und andere Vermittelung Kenntnis gewinnen könne: hier wäre es am Platze, Kenntnisse anderweitig zu vermitteln; lesen, lesen im Original und erklären können wir dergleichen nicht in den griechischen Unterrichtsstunden.

Im fünften und letzten Abschnitt schlägt Aly friedliche Töne an. Er dankt für reiche Belehrung und empfiehlt das Lesebuch Schülern, Kandidaten und Lehrern zum Privatstudium. Wir müssen unser gelehrtes Rüstzeug revidieren. „Das Lesebuch zeigt uns in nuce, welche gewaltigen Fortschritte die philologische Wissenschaft in den letzten 30 Jahren gemacht hat. Eilen wir, ihrem Gange nachzuwandeln und uns mit ihren Ergebnissen vertraut zu machen". Zu dem Ende sollen die Lehrer von dem Übermaß der Berufsgeschäfte befreit werden und durch staatliche Fürsorge die Möglichkeit erhalten, sich wissenschaftlich fortzubilden. Statt Zeit und Kraft auf Standesinteressen zu verwenden oder durch Abfassung von Lehrbüchern und pädagogischen Aufsätzen zu vergeuden, sollen sie tüchtige wissenschaftliche Programmabhandlungen schreiben und damit Zeugnis ablegen von dem wissenschaftlichen Geiste, der im Lehrerkollegium herrscht. Vor allem müssen Universität und Gymnasium sich wieder nähern, Universitätslehrer und Schulmänner sich auf grund eines aequum foedus die Hand zum Bunde reichen, um „in Eintracht und in edlem Wetteifer" (Wilamowitz) an der Bildung unserer Söhne zu arbeiten und — um die humanistischen Studien gegen die kommenden Stürme zu verteidigen. „Denn das glauben doch nur unheilbare Optimisten, daß der Schulfriede von 1901 dauernd sein kann. Die Reformer werden nicht eher Frieden geben, als bis das letzte griechische Buch aus unsern Schulen verschwunden ist; das Latein kommt 10 Jahre später dran. Der Liberalismus vulgaris, dessen liebstes Kind die Schulreform ist, muß seinem Wesen nach intolerant

sein. Darum wollen wir das Pulver trocken halten und auf der Hut sein und nicht auf die eigenen Truppen schießen. Vielleicht ist auch hier das Getrennt-marschieren ganz ersprießlich".

Vielleicht aber wäre es noch ersprießlicher, wenn wir erst das verlorene Terrain wieder eroberten, ehe wir an weitergehende Pläne dächten. Etwas leisten wir ja wohl noch, trotz Wilamowitz und trotz unsern Feinden. Aber wirklich das, was der Humanismus fordert? Die „Eigenart" unserer Schule fordert gebieterisch, daß wir die seit 1882 uns geraubten sechs griechischen Stunden wiedergewinnen. Alsdann erst wird das Gymnasium in Wahrheit wieder ein humanistisches sein, und dann können wir allenfalls auch daran denken, die reichen in dem Lesebuche von Wilamowitz aufgespeicherten Schätze für unsere Schüler nutzbar zu machen. Bis dahin bedauern wir, uns mit dem „kümmerlichen Rest" begnügen zu müssen. Neben Homer und Herodot, Sophokles und Platon, Thukydides und Demosthenes noch ein Dutzend Schriftsteller mit den Schülern, wie sie jetzt sind, behandeln: das können und das wollen wir nicht.

Blankenburg am Harz. H. F. Müller.

Thucydidis Historiae, ad optimos codices denuo ab ipso collatos recensuit **Carolus Hude**. Tomus II: libri V—VIII. Indices. Lipsiae 1901, B. G. Teubner. VIII u. 348 S. gr. 8. 12 ℳ.

Der Schlußband der großen kritischen Ausgabe, deren ersten Teil ich Jahrgang LIII (1899) S. 124 ff. eingehend besprach, stimmt im ganzen überein mit der vor zwölf Jahren erschienenen Ausgabe der Bücher V—VIII (Kopenhagen). Von VI 92 an bis VII 50, 1 aber nahm der Herausgeber die Lesarten des von ihm selbst kollationierten Pariser Codex 1734 H (Bekkers h) 15. s. auf, um andern ein Urteil über diesen und sein Verhältnis zum Vaticanus B zu ermöglichen. Die Abweichungen von diesem lassen die Annahme nicht zu, daß er eine Abschrift aus demselben sei. Dagegen erscheint es Hude wahrscheinlich, daß er bis zu einem gewissen Grade mit diesem auf eine gemeinsame Quelle zurückgeht. Der Parisinus H bietet richtig VI 1, 2 *τὸ μὴ ἤπειρος εἶναι* st. *οὖσα*, er allein richtig VI 6, 3 *πέμψαι* durch Korrektur für *πέμψαντες*, er allein VI 15, 4 *διαθέντι* st. *διαθέντα*, ferner VI 8, 2 *τῷ κοινῷ* und 34, 1 *ξυμμαχῶσιν* korr. für *ξυμμαχίαν ποιώμεθα*; diese beiden Stellen sind von Hude nicht angegeben, sind aber gerade für die Beurteilung des H von Wert. An der letztgenannten nimmt der Herausgeber *ξυμμαχίδα* (Coraes) auf. VI 55, 2 findet sich bei H allein *αὐτῇ γρ.* st. des unbrauchbaren *πρώτῃ* und 58, 2 *γρ. πέμπειν* st. *ποιεῖν*, was Hude nicht erwähnt. Auch 62, 2 müßte angegeben sein, daß die Korrektur *παραπλέοντες* in H steht; 72, 3 *γρ. ἐν πείρᾳ* falsch st. *ἐμπειρίᾳ*, 79, 1 falsch *ἀλλήλων*, aber *γρ. ὑπ' ἄλλων*, 82, 4

δουλεύειν st. *δουλείαν*, VII 25, 6 *ὤχμενον* st. *ὤνενον*, VII 28, 4 *μᾶλλον* st. *μείζους*. Die Beispiele beweisen wohl, daß H korrigiert worden ist. Ein Vergleich mit B ergibt ferner, daß er mit H nah verwandt ist. Aber die Verschiedenheit an einzelnen Stellen und gerade offenbare Fehler des H wie *ἐν πείρᾳ*, *ἀλλήλων*, *ὤχμενον*, die nicht verbessert sind, lassen der Vermutung Raum, daß der Schreiber ziemlich getreu nachschrieb, was er las, und dann nach anderen Handschriften, nicht nach eigenem Gutdünken verbesserte; denn sonst hätte er auch die offenbaren Fehler korrigiert. Demnach könnte er doch vielleicht größere Beachtung an den von ihm berichtigten Stellen verdienen, also außer VI 1, 2. 3, 3. 8, 2. 55, 2 auch 15, 4. 34, 1. 58, 2. Mißlich bleibt es, daß man seinetwegen noch zu den älteren nicht völlig zuverlässigen kritischen Ausgaben greifen muß. Im Anhang sind die Lücken des cod. Monac. G für beide Teile der Hudeschen Ausgabe zusammengestellt. Mit CG scheint dem Herausgeber das dritte Oxyrhynchos-Fragment zu stimmen, mit M das erste und dritte in manchen wahrscheinlichen Lesarten. Die letztgenannte Handschrift kollationierte neuerdings H. Stuart Jones, dessen Ausgabe Hude wenigstens noch vor Abschluß seiner eigenen zur Kontrolle benutzen konnte. An einer Stelle, abgesehen von der längst korrigierten VI 50, 4 *Ἀθηναίους*, kommt auch der cod. Danicus zu Ehren: VI 37, 2 *ὅμοροι* (für *ὅμορον* der anderen), von Krüger vermutet, aber nicht in den Text gesetzt. Ob so zu lesen ist mit Beibehaltung von *οἰκήσαντες* oder *ὅμορον οἰκήσαντες* oder, wie Marchant und H. Weil vorschlugen, *οἰκίσαντες*, wird sich mit Sicherheit nicht entscheiden lassen, denn *ν* und *ι* werden oft in den Handschriften verwechselt und *η* und *ι* noch öfter. Der Sinn ist in jedem Falle gut oder wenigstens erträglich. (S. meine Bem. in Bursians Jahresber. über Thuk. S. 209.) Die „scriptura speciosior" aber darf, wie Hude mit Recht betont — freilich zunächst mit Beziehung auf die beiden Konkurrenten B und C —, nicht derjenigen, „quae intellegi defendique possit", vorgezogen werden. Gegen Cordewener, der in seiner Schrift „De Thucydidis Vaticani codicis quod ad libros VII. et VIII. attinet praestantia cum Vallae historiae belli Peloponnesiaci interpretatione collata" (Utrecht 1897) den Nachweis versuchte, daß die lateinische Übersetzung Vallas das getreue Ebenbild seiner verlorenen griechischen Vorlage sei, zeigt H., daß der Humanist mehrere Handschriften benutzte, hauptsächlich allerdings den Vaticanus B, jedoch auch den Laurentianus C, z. B. VIII 101, 2—3. Mehr, als es seither geschah, verwertet H. die aus den schol. Patm. zu erkennenden Lesarten, z. B. VI 1, 2 *ἐν εἰκοσισταδίῳ μάλιστα* unter Streichung von *μέτρῳ*, 27, 1 [*ἡ τετράγωνος ἐργασία*], wie schon van Herwerden wollte, 31, 3 *τῶν* ⟨*δὲ*⟩ *τριηράρχων*, bereits von Heilmann korrigiert, 36, 2 *τὸ σφέτερον* in Übereinstimmung mit den Hand-

schriften, 74, 2 ὅρια καὶ σταυρώματα, was ich nach demselben Schol. und nach der trefflichen Vermutung von Pluygers schon 1885 in den Text aufnahm. Hude verdächtigt, vermutlich wegen der Überlieferung Θρακας und weil von M_1 bemerkt ist ὅρια περὶ τὰ στρατόπεδα ποιησάμενοι γρ., die Worte καὶ σταυρώματα. Jedoch stehen diese im schol. Patm. und können echt sein, auch wenn sie zu entbehren sind. 86, 5 läßt H. das überlieferte πολλοστὸν μόριον, während im schol. Patm. geschrieben ist πολλοστημόριον. 88, 6 nimmt er aus diesem auf πλινθεῖα, Holzformen zum Fabrizieren von Ziegeln, schwerlich mit Recht; denn man wird sich doch nicht die Zeit vertrieben haben mit Beschaffung von bloßen Formen, sondern eben mit Beschaffung von Ziegeln. πλινθία ist also beizubehalten, wie es die Hss. bieten. Übrigens werden wohl auch die Ziegelformen, wie bei uns, von Eisen, nicht von Holz gewesen sein trotz der Erklärung des schol. Patm. · VII 37, 2 wird durch dasselbe die Lesart von BFH γυμνητεία bestätigt. VIII 5, 3 streicht H. ἤ nach ὑπήκοον, weil ein anderer Scholiast es nicht vorfand; denn er sagt ἀντὶ τοῦ ἤ οἱ etc.; doch kann diese Bemerkung ebenso gut zu ἤ τῶν als zum bloßen τῶν gemacht worden sein. Die Stellung Hudes zu den beiden wichtigsten Handschriften, dem Vaticanus B und dem Laurentianus C, ist bekannt. Er wehrt sich gegen die Meinung, als ob er diesen zum Nachteil des Vaticanus bevorzuge, und gibt zu, daß auch C nicht fehlerfrei sei; aber ein Vergleich beider Handschriften hat ihn belehrt, daß der Vaticanus öfters die korrigierende Hand verrät, und dies läßt sich nicht leugnen; nur fragt es sich, ob die auch von Herbst behauptete „überarbeitende“ Hand selbständig verfuhr oder nach Vorlage änderte, wie dies bei cod. H der Fall zu sein scheint. Zweifellos urteilt Hude über BC vorsichtiger als Herbst, dessen Thukydides-Nachlaß er für ziemlich wertlos hält. Ich habe bei der Besprechung des ersten Bandes zugestanden, daß der Laurentianus C höher, als seither geschehen war, zu schätzen ist, und muß dieses Urteil wiederholen, freilich abermals mit dem Zusatze, daß gar oft eine rein sachliche Entscheidung kaum möglich ist und häufig die subjektive Auffassung die Wahl der Lesart bestimmt. Das gilt aber nicht bloß für Hude, sondern für uns alle, die sich mit Thukydides-Kritik beschäftigen. Einen Teil der aufgenommenen Lesarten hat H. bereits in seinen früheren kritischen Beiträgen behandelt, einige sind auch hier zuerst vorgeschlagen. Ich beschränke mich auf einzelne Stellen. V 15, 1 vermutet H. für ὁμοίως σφίσι συγγενεῖς in der Anmerkung οἱ πλείους u. s. w., nicht ungeschickt; doch ist die Überlieferung bei der Erklärung „unterschiedlos, einer wie der andre“ zu verstehen und zu halten. Auch 23, 4 ist ὀμοῦνται für ὀμόσαι nicht unbedingt notwendig. Zu 36, 1 verweise ich auf meine Behandlung der Stelle in Bursians Jahresbericht 1900 S. 201 und Wochenschrift f. klass. Philol. 1899 Nr. 21 und

füge nur hinzu, daß die Worte *ἐδέοντο Βοιωτοὺς* als Rest eines Glossems zu streichen sind. Der Finalsatz *ὅπως παραδῶσι* (so mit BA) ist mit dem Satze *λόγους ποιοῦνται ἰδίους παραινοῦντες* zu verbinden und das Objekt *τὸ Πάνακτον* des Nachdrucks wegen vorangestellt. Dann erst erklärt sich auch das *μέντοι* recht = doch nur, freilich nur; die Hauptabsicht ist, wie auch c. 35 und c. 39 beweisen, auf die Gewinnung von *Πάνακτον* als Gegengabe für Pylos gerichtet. Die Ephoren Kleobulos und Xenares betrieben den Anschluß der Boioter und durch diese der Argiver in dem Gedanken, daß dann der außerpeloponnesische Krieg leichter sein werde, jedoch nur im Hinblick auf Panakton, damit sie dieses den Lakedaimoniern übergäben. Der eine Scholiast hat *ἐδέοντο Βοιωτοὺς οὕτω ποιῆσαι*, der andre fügt zu *παραδώσουσι* erklärend *οἱ Βοιωτοί*. Daraus ergibt sich, daß ursprünglich im Text das ganz unerträgliche *ἐδέοντο Βοιωτούς* nicht stand und alle Ergänzungen dazu nur einem Glossem aufhelfen. — 45, 2 korr. H. *ἀντιλέγειν* in *ἀντιλέγων*, was möglich, aber meines Erachtens nicht erforderlich ist. 53, 1 nimmt er Stahls Änderung *βοτανῶν* für *βοταμίων* auf und setzt *ταύτης* zu *τῆς αἰτίας*. *βοταμίων* sollte man einstweilen lassen; *ταύτης* ist unnötig, da der bloße Artikel völlig ausreicht. — 71, 1 vermutet H. *τοιοῦτο* st. *τοῦτο*, doch ist dieses nicht nachweisbar falsch. Hübsch ist die Korrektur *κέρα τὰ αὐτῶν* für *κέρατα αὐτῶν*. — Für *ἐμπειρίᾳ* 72, 2 schlug Krüger *ἀπορίᾳ* vor, H. wünscht *ἀκαιρίᾳ*. Ich finde die Überlieferung besser als beides. — 85 möchte H. *ὑποκρούετε* für *ὑπολαμβάνοντες κρίνετε* setzen, da der Scholiast das Wort gebraucht mit der Erklärung *τουτέστι* u. s. w. Aber mehrmals citiert derselbe Scholiast ungenau und erklärt dann mit *τουτέστι* z. B. 98 und 111 und ohne *τουτέστι* 89: *προστάττουσι* st. *πράσσουσι*. — 102 ist nicht angegeben, daß der cod. Mosqu. das richtige *πολέμων* hat. H. sagt nur „*πολεμίων* codd." und fügt hinzu „fortunam belli vertit Valla". — Viel Wahrscheinlichkeit hat der Vorschlag, 110, 2 umzustellen *τῆς ξυμμαχίδος τε καὶ οἰκειοτέρας γῆς*. — Die berüchtigte Stelle 111, 5 *ἣν μιᾶς πέρι καὶ ἐς μίαν βουλὴν . . . ἔσται* läßt H. unverändert. In wenig Handschriften findet sich *ἴστε* st. *ἔσται*, was H. nicht erwähnt, wie er auch Vallas darauf beruhende Übersetzung quam — scitis nicht anführt. Der cod. M hat weder *ἣν* noch *μιᾶς πέρι*. Der Scholiast scheint *ἧς* gelesen zu haben, was Jones aufnimmt. Bei *ἴστε*, was an sich blendend ist, müßte *ἣν* bleiben, das man dann mit *βουλὴν τυχ.* u. s. w. verbinden müßte, während *μιᾶς πέρι* und *ἐς μίαν* für sich zu fassen wäre: *ὅτι περὶ πατρίδος βουλεύεσθε βουλὴν ἣν* (*μιᾶς περὶ πατρίδος καὶ ἐς μίαν* scil. *γνώμην* oder *βουλήν* wie Hom. *B* 379 = einmütig) *τυχ. . . . ἴστε*. Mit *ἧς*, was zuerst Heilmann empfahl, läßt sich *πέρι* erklären, wie ich es für andere Stellen nachgewiesen zu haben

glaube (Band LIII S. 129), = es dreht sich um, es gilt, und zu ἔσται ist dann ἥ zu ergänzen; γίγνεσθαι, εἶναι ἐς = kommen in. Möglicherweise ist auch ἐστέ (st. ἔσται) zu lesen, wie denn oft τε und ται verwechselt werden: ἧς μιᾶς πέρι καὶ ἐς .... ἐστέ = in betreff dessen, eines einzigen, ihr auch zu einem, sei es glücklichen, sei es unheilvollen Beschluß kommt. — VI 2, 6 ξυνοικίσαντες mit CE gegen das unstreitig bessere ξυνοικήσαντες der andern Hss. Hier entscheidet doch bloß der Sinn, denn über die Verwechslung von οἰκῆσαι und οἰκίσαι ist kein Wort mehr zu verlieren. Umgekehrt ist z. B. 4, 4 ᾤκησαν der meisten Hss. offenbar falsch, ebenso wie das dabeistehende οἴκισιν. 6, 2 τοῖς ἐκπέμψασι [Πελοποννησίοις] nach Cobets Vorschlag unter Hinweis auf den Schol., mit Recht. 40, 2 mit C βουλομένους st. δυναμένους der andern Hss., vielleicht vorzuziehen, da eigenartig. (Vgl. 50, 3.) Ebenfalls mit C 67, 2 ὁπλίτας πάντας. Stünde πάντας in B, dann würde es als Glossem gelten. Als Gegensatz zur Teilung des athenischen Heeres paßt es ganz gut. 101, 4 behält H. das überlieferte ἐν αὐτῇ ἐνίκων bei. 103, 4 μᾶλλον ἢ πολιορκουμένων nur mit C, der doch auch sonst manches ausläßt, so auch hier wohl das von den andern Hss. überlieferte πρίν. VII 2, 4 läßt H. zwar im Text noch τῷ δὲ ἄλλῳ τοῦ κύκλου stehen, bemerkt aber im kritischen Apparat „ἄνω ipse conicio“, was ich schon vor vier Jahren an Stelle von ἄλλῳ in den Text gesetzt habe, wie ich anderseits in derselben Ausgabe 25, 6 ἀνέκλων wiederherstellte, weil es durch II 76, 4 und Hom. Λ 459 in seiner Bedeutung gesichert ist. Die Bemerkung im kritischen Apparat über die Konjektur ist also überflüssig. 28, 2 ἐφ' ὅπλοις † ποιουμένοι nach C und B γρ.: BH hat bekanntlich που. Das eine wie das andre bedarf künstlicher Erklärung, wenngleich που noch erträglich zu konstruieren ist. Es steht sich entgegen 1) τὴν μὲν ἡμέραν — τὴν δὲ νύκτα, 2) κατὰ διαδοχὴν — ξύμπαντες; zu beidem gehört πρὸς τῇ ἐπάλξει φυλάσσοντες; mit dem ἐπάλξει verträgt sich aber nicht ἐφ' ὅπλοις und dann nochmals ἐπὶ τοῦ τείχους. Man vermißt bei diesen Begriffen, wie die verschiedenen früheren Konjekturen zeigen, ein neues Partizip. Unablässig konnten doch auch die Leute nicht Wache halten; sie ruhten offenbar κατὰ διαδοχὴν unter Tag, wo ein unvermuteter Überfall weniger zu besorgen war. Der verlangte Begriff ist in dem überlieferten πλοιούμενοι (ποιούμενοι, που) zu suchen und scheint mir zu liegen in παυόμενοι = (vom Wachen, φυλάσσοντες geht ja vorher) ausruhend teils auf Alarmplätzen, Biwaks, teils auf der Mauer; παύομαι ist nur scheinbar absolut gebraucht, da die Ergänzung von φυλάσσοντες bei diesem Partizip jedenfalls nicht schwerer ist, als ohne dieses bei bloßem ἐφ' ὅπλοις που oder die Ergänzung von φυλακήν zu ποιούμενοι. Auch VI 99, 2 ist παυόμενοι gebraucht, hier mit τοῦ ἔργου, das Perfekt πεπαυμένοι

V 16, 3. VII 73, 2, *παυσάμενοι* mit zu ergänzendem Genetiv I 21, 2. V 31, 3. Gerade die erste Lesart des C *πλοιούμενοι* erklärt die Verderbnis leicht, da ΠΛ und ΠΑ einerseits massenhaft verwechselt werden, anderseits das Zeichen für Ypsilon und die Ligatur für *ου* schwer zu unterscheiden sind (ΠΛȢO und ΠΑΥΟ); aus *πλυομενοι* oder *πλουομενοι*, wie verlesen wurde, entstand *πλοιομενοι*, *πλοιουμενοι*, *ποιουμενοι*. Oder in Kursivschrift verwechselte man *οι* mit *α* und *ο* mit *ου*. Jedenfalls aber liegt in der Überlieferung *πλοιούμενοι* und *που* der Rest von *παυόμενοι* oder *πεπαυμένοι*. — 47, 3 *τοῦ* † *στρατεύματος* ohne genügenden Grund. 48, 6 *οἷς* mit Coraes für *ὡς* (*ὧν*). 49, 1 *ναυσίν*, *ἢ πρότερον*, *ἐθάρσει* ⟨*καὶ*⟩ *κρατηθείς* zum Teil mit Gertz, zum Teil mit Classen und Stahl, schwerlich mit Recht, da man eher eine weitere Begründung des *ἰσχυρίζετο* in subordinierter Form erwartet und *ἐθάρσει* vor dem überlieferten *ἐθάρσησε* kaum den Vorzug verdient. Valla hat nach BH übersetzt: super haec fretus classe (tunc) m a g i s quam antea, cum victus est. Das hätte H. hier angeben sollen, ebenso wie das Scholion, aus welchem der Ausfall von *μ ᾶ λ λ ο ν* sich auch ziemlich deutlich ergibt. *καί* stand n i c h t, denn sonst hätte der Schol. nicht zu *κρατηθείς* die Erklärung *καὶ νικηθεὶς* gefügt. Es ist also wohl zu lesen *ναυσὶν μᾶλλον ἢ πρότερον θαρρῶν κρατηθείς*. Es ist zu beachten, daß der Vat. B auch 51 a l l e i n die richtige Lesart *ἀνεπειρῶντο* hat, aber mit *γρ.* die falsche *ἀνεπαύοντο* angibt. Sollte das nicht auch für das vorhergehende *ἐπηρμένοι* und gegen das von H. aufgenommene *ἐγηγερμένοι* sprechen (51, 1)? 56, 2 hat B allein wieder das richtige *σωθῆναι* gegen *ἡσσωθῆναι* der anderen, 57, 9 dagegen falsch *λειπομένους*, ein deutliches Verlesen für *ἀεὶ πολεμίους* und somit ein t r e f f l i c h e s B e i s p i e l, wie Fehler entstehen, zugleich aber auch für den Vat. B, der n i c h t auf gut Glück korrigiert. 60, 3 ändert H. zwar *ἡλικίας μετέχων* nicht, erwähnt aber die Konjektur von Gertz *ἀλκῆς*, die gegen das Überlieferte matt ist. Die Überlieferung ist von mir bei der Besprechung von Harders Ausgabe verteidigt worden. Die Bedeutung „Jugendalter, Jugendkraft" ist zweifellos. Zu den angeführten Stellen füge ich III 98, 4 und VII 64, 1. Wegen *μετέχειν* verweise ich noch auf III 83, 1 = gehören zu, verbunden sein mit, so daß *ἡλ. μ.* sogar heißen kann = zur Jugend gehörig. Auch 63, 4 ist *δικαίως ἂν* nur als bedenklich bezeichnet und bloß Böhmes Konjektur *δικαιώσατ᾽ . . . καταπροδιδόναι* angegeben worden, nicht die von mir in möglichster Anlehnung an die Überlieferung vorgeschlagene und schon 1891 in den Text gesetzte *τι πταίουσαν*. Weder *δικαίως* noch *ἂν* ist hier am Platze. Daß unter beiden Worten ein Partizip verborgen ist, welches sich auf die jetzige Lage der Stadt bezieht, scheint sicher. Am nächsten liegt das von Stahl aufgenommene *δικαιοῦσαν*, dem Sinne entspricht wohl am meisten meine Konjektur. — 71, 2 bezeichnet H. *διά*

τὸ * * ἀνώμαλον als lückenhafte Stelle, mit Unrecht, da sie völlig in Ordnung und nur falsch verstanden ist. Ich faßte τήν früher = die entsprechende, mit Bezug auf διὰ τὸ ἀνώμαλον = wegen der Unebenheit des Terrains. Es ist aber zunächst zu beachten der scharfe Gegensatz τῆς ναυμαχίας und ἐκ τῆς γῆς, ferner das ἠναγκάζοντο. Daß sie, die seegeübten Athener, deren ganze Hoffnung auf der Flotte beruht, gezwungen sind, der Seeschlacht vom Lande aus zuzuschauen, ist eine unerhörte Anomalie, wie der ganze παρὰ λόγον, παρὰ εἰωθός und παρ' ἐλπίδα (vgl. 55. 60 a. E. und 66 a. E.) geschehene Verlauf der Unternehmung. Nikias selbst weist darauf hin, daß nicht eine ναυμαχία, sondern eine πεζομαχία ἀπὸ τῶν νεῶν stattfindet (62). So will Thukydides mit seinem ἅπαξ λεγόμενον „διὰ τὸ ἀνώμαλον" nichts anderes sagen, als was der eine Scholiast richtig erkennt und mit ἀνωμάλως verdeutlicht: διὰ τὸ ἐν ναυσὶ μόναις δηλονότι πάσας τὰς ἐλπίδας ἔχειν, ἀνωμάλως ἐκ τῆς γῆς ἐθεῶντο τὴν ναυμαχίαν: „denn da für die Athener ja alles auf der Flotte beruhte, so war die Furcht für die Zukunft mit nichts vergleichbar und infolge (wegen) des Außergewöhnlichen (ungewohnterweise) sahen sie sich gezwungen auch der Seeschlacht vom Lande aus zuzusehen". Mit dem folgenden γάρ ist das im § 1 Gesagte begründet. Dem Ausdruck διὰ τὸ ἀνώμαλον aber entspricht ganz das bestrittene διὰ τὸ ἔθος (aus Gewohnheit, gewöhnlich). — Auch 74, 3 gibt H. die Überlieferung τοῖς ζῶσι und citiert nur Classens Konjektur ὁρῶσι, sowie seine eigne σῶς (σωσί), von denen keine den geforderten Sinn bietet. Weit besser erscheinen die Vorschläge von Herwerden ἀπιοῦσι und Naber ἐξιοῦσι, wofür ich in der WS. f. klass. Phil. 1894 Nr. 17 das bloße ἰοῦσι setzte, was auch Kap. 80, 3 für ἀπιοῦσι gebraucht worden ist und außerordentlich leicht in ζῶσι verdorben werden konnte. Auch Chambry hat 1897 ἰοῦσι als das Richtige bezeichnet. — 75, 6 [τὸ μετὰ πολλῶν] mit Badham, da es der Schol. nicht gelesen zu haben scheint. — 78, 2 ἐν διπλαισίῳ mit Heitland in den Text gesetzt. — VIII 5, 3 ὑπήκοοι [ἢ] τῶν wegen der Bemerkung des Schol., möglich. — VIII 15, 1 deutet H. den Zweifel an der Richtigkeit der Überlieferung an und weist auf die von mir 1891 vorgeschlagene Beseitigung von τὰς ἐπικειμένας ζημίας hin. In der Ausgabe von 1898 habe ich die Worte beibehalten, da τά τε χίλια τάλαντα von εἰπόντι ἢ ἐπιψηφίσαντι (sc. κινεῖν) abhängt und nur des Nachdrucks halber vorausgestellt worden ist: „was die 1000 Tal. betrifft . . .". — 15, 2 nimmt H. nicht Stahls Konjektur δέκα auf, mit Recht; denn ἑτέρας reicht aus, es sind die Ersatzschiffe, ἄλλας aber = weitere, neue Schiffe. — 19, 2 [καὶ]. Man nimmt mit Unrecht Anstoß an καί.. Von ἀγγελίας hängt 1) ein Befehl ab, daher Infinitiv, 2) eine bloße Nachricht, καί ὅτι = und daß. Somit ist alles in Ordnung. — Der Richtigkeit seiner Vermutung allzu sicher, hat H. 22, 1 ἄνευ τε

Πελοποννησίων πλήθει παρόντες ἀποστῆσαι geändert in *ἅμα τε . . . πειρῶντες*; mit dem *ἅμα* verträgt sich *αὐτοί* nicht = ihrerseits; *πειρῶντες* dagegen ist möglich. — 23, 5 *ὁ ἀπὸ τῶν † νεῶν πεζός*, H. und Gertz vermuten *ἀπὸ τῶν Ἰώνων*; doch s. 17, 1. — 34, 1 wohl richtig korr. *ὥσπερ εἶδον*. — 48, 2 vermutet H. *ἀνελθόντες* für *ἐλθόντες* dem Sinne entsprechend, auch nach der Schrift möglich, aber nicht notwendig. — 52 mit CG *πιστευθῆναι* gegen *πεισθῆναι* der übrigen, wohl mit Recht, da aus verschriebenem *πισθῆναι* korrigiert sein kann *πεισθῆναι*. Auch VIII 1, 1 hat B falsch *ἔπεισαν* vermutlich korrigiert, nachdem *ἔπισαν* für *ἐπ(ήλπ)ισαν* geschrieben worden war. Merkwürdigerweise haben CG 54, 1 nur *ἐλπίζων* gegen *ἐπελπίζων* der andern Hss. Hude wählt hier die Lesart von CG. — 82, 1 *διὰ τὸ ⟨τοὺς⟩ αὐτίκα τότε παρόντας . . . καταφρονεῖν πλεῖν ἐπὶ . . .*, wie schon in den Comment. crit. S. 72; nicht übel. Auch die Vermutung (Spicil. S. 172), daß die Worte *ὅτε ἐπὶ τὸν Ἄσπενδον παρῄει* aus einem Glossem stammen, hat manches für sich. — 101, 2 ist *δειπνοποιοῦνται* durch C gesichert.

Der Anhang enthält einen Index orthographicus, ferner ein Verzeichnis der Testimonia Pseudothucydidea, einen Index scriptorum in testimoniorum collectione laudatorum, Addenda et corrigenda und ein Verzeichnis der Eigennamen. Mag man auch im einzelnen vielfach anderer Ansicht sein als der Herausgeber der Ausgabe, so muß man doch die Sorgfalt, mit der er gearbeitet hat, und die im ganzen richtige Beurteilung und Benutzung der Handschriften rühmend anerkennen. Hude hat uns eine Ausgabe geboten, mit der sich arbeiten läßt, und dafür gebührt ihm der Dank der Thukydidesforscher.

Hadamar. S. Widmann.

Heinrich Schneegans, Molière (Geisteshelden Band 42). Berlin 1901, Ernst Hofmann & Co. IX u. 261 S. 8. 2,40 ℳ.

Wie ich mir eine große kritische Biographie des größten französischen Dichters dachte, habe ich vor zwanzig Jahren an einem Abschnitt gezeigt, den ich als Monographie „Molières Tartuffe“ (1881) herausgab. Die ganze Aufgabe ist bis jetzt weder bei uns noch drüben gelöst worden. In Frankreich ist seit Tascherau (1825) nicht einmal die kleinere, aber desto dankbarere Aufgabe in Angriff genommen worden, das Leben Molières für den gebildeten Laien in erschöpfender Weise darzustellen; Larroumets ausgezeichnetes Buch greift doch mehr nur einige Hauptgesichtspunkte heraus. Diese kleinere Aufgabe schon gilt in Frankreich für allzugroß, wegen der unabsehbar gewachsenen Fülle des Materials. In Deutschland ist sie vor zwanzig Jahren in recht befriedigender Weise von dem kenntnisreichen und stilgewandten F. Lottheißen gelöst worden (1881; vgl. meine Re-

zension im Molière-Museum III 154). Aber wie stark ist das Material der bearbeiteten Einzelfragen seitdem angewachsen! Wieviel Neues hat allein die Mesnardsche 'Notice' gebracht! Und auf Grund des ganzen enormen Materials löst diese Aufgabe wiederum in klassisch vollendeter Art nun ein Deutscher, der Professor der romanischen Philologie an der Universität Würzburg, Heinrich Schneegans. Ich stehe nicht an zu behaupten, daß diese Biographie im Augenblick die beste ist, die in irgend einer Sprache der Welt, französisch mit eingeschlossen, existiert, die beste besonders für den weiteren Leserkreis. Denn sie beruht auf den gewissenhaftesten wissenschaftlichen Studien und verbindet einen weiten Blick mit schöner Darstellung.

Wie trefflich sind die Quellen benutzt vom Registre Lagrange an bis zum Molièriste! Wie schwer war es da, unentschiedene Fragen gordisch zu zerhauen! Wie schwer die richtige Auswahl zu treffen aus der Fülle des Interessanten! Wie manches Detail mußte da, dem Ganzen zuliebe, aufgeopfert werden! Und doch war hier und da auch noch ein nicht überlieferter Zug intuitiv zu ergänzen, um den Zusammenhang vollständig zu machen. Wie meisterhaft ist dies alles gelungen! Wie außerordentlich lebendig und geschickt sind die Analysen der Werke ausgefallen, die fast den Hauptteil des Buches von Schneegans ausmachen, und wie gewandt sind sie mit dem Leben des Dichters verflochten! Ist es auch unmöglich, mit solchen Analysen die Werke zu ersetzen, den Kenner zu befriedigen und dem Nichtkenner einen völlig deutlichen Begriff des Werkes zu geben, Schneegans hat geleistet, was im Raume eines kurz und übersichtlich gehaltenen Bändchens zu leisten Menschen möglich war.

Vielleicht wäre noch zu wünschen gewesen eine ausführlichere Würdigung der künstlerischen Originalität, wie sie hier auf zwei Seiten (248—249) gegeben ist, und auch eine größere Berücksichtigung der Kompositionsart in technischer Beziehung, nicht nur der Kniffe und Griffe, die hier bevorzugt sind, sondern mehr mit Bezug auf das innere Wesen der Komödie und des Komischen, wie es Fr. Jacobs (1795) bereits versucht hat. Bei dem absoluten Mangel einer Lustspieltechnik und den mannigfachen Wandlungen in den ästhetischen Anschauungen unserer Zeit ist dies freilich nicht leicht. Und so hat es vielleicht etwas für sich, daß sich Schneegans auf diesem schwierigen Gebiet nicht zu weit vorgewagt hat.

In einigen wenigen Punkten habe ich eine andere Auffassung, wie Schneegans aus meinen Schriften zum Teil schon weiß.

Ich habe in meiner Schrift über den Misanthrop, in Übereinstimmung mit Lessing und Coquelin, ausführlich nachgewiesen, wie der tugendhafte Alcest durch seine Übertreibungen lächerlich wird und auch Schneegans sagt auf S. 160: „Übertreibung er-

schien ihm (Molière) töricht". Hiermit stimmt es nun keineswegs, wenn der Verf. auf derselben Seite (160) sagt: „Es ist gewiß unberechtigt, Molière den Vorwurf zu machen, er habe die Tugend, die zu weit gehe, lächerlich machen wollen". „Wie konnte man annehmen, daß er . . . den Bekämpfer dieser Fehler (der Heuchler etc.), auch wenn er zu weit ginge, lächerlich machen sollte?" Dies nehme ich mit den oben zitierten Autoritäten ganz bestimmt an, und ich mache dem Dichter nicht den geringsten Vorwurf daraus, weil jede Übertreibung in ihrer Torheit lächerlich und das Lächerliche Molières Domäne ist.

Auch in Bezug auf Satire und Moral im Amphitryo und in Dandin habe ich andere Ansichten als Schneegans, der in diesen Stücken leichtfertige Nachgiebigkeit an den Geschmack des adligen Publikums, keine Satire und keine Moral findet, obwohl diese Stücke gerade in die Zeit fallen, wo Molière unter der Untreue seiner Frau litt und von ihr getrennt lebte. Daß er tief litt, ist bekannt; und in diesem Augenblick soll er sich im Dandin „nicht viel aus der Moral machen"? Und im Amphitryo „keine Satire beabsichtigen"? Er, der stets satirische Vertreter der echten gesunden Moral? Dies ist eine psychologische Unmöglichkeit. Molière hatte nicht nur nichts dagegen, wie Schneegans, m. E. mit sich selbst im Widerspruch, sagt: „wenn auch dieser Gedanke (der satirische im Amphitryo) stillschweigend verstanden wurde", sondern er hat die Satire beabsichtigt und durch den Ton des Stückes so klar gemacht, als er nur immer konnte, ohne sich den Zorn des Königs zuzuziehen, dem die Dichtung daher eine scheinbare Ausnahmestellung im Ehebruch zugestand mit den Worten:

Le seigneur Jupiter sait dorer la pilule.

Auch bei Dandin verwickelt sich Schneegans m. E. in Widersprüche, wenn er meint, Molière mache sich darin nicht viel aus der Moral, und zugleich von der „traurigen Grundstimmung" spricht, von „dem bitteren Schmerzensschrei" Dandins. Sollten diese Eindrücke nicht vielleicht von dem Dichter beabsichtigt worden sein? Ich meine, ganz unzweifelhaft. Auch kann Schneegans, der versichert, daß Molière in Dandin sich selbst „nie und nimmermehr auf der Bühne dargestellt habe", nicht umhin (auf derselben Seite 180) zweimal zu konstatieren, daß Molière dabei „an seine eigene Lage gedacht haben" müsse. Daß dem Stück „die poetische Gerechtigkeit" fehlt, ist klar; aber der moralische Eindruck ist vielleicht gerade deshalb viel größer als sonst. Die „Lettre sur l'Imposteur" setzt ausführlich auseinander, wie Molière durch Tartuffe vom Ehebruch überhaupt hat abschrecken wollen, und im Dandin sollte der selbst darunter leidende Dichter nachgiebig gewesen sein? Ganz unmöglich, psychologisch unmöglich.

Noch einige Kleinigkeiten:

Zu weit geht S. 2: „Der französische Schriftsteller hat nicht das Bedürfnis, seine persönlichen Empfindungen zum Ausdruck

zu bringen", indem doch z. B. S. 89 und 159 gerade im Gegensatze hierzu Molières Subjektivität in seinen Dichtungen besprochen wird. — Eine ähnliche falsche Generalisation findet sich S. 4, wo das Lachen des Franzosen als „harmlos und naiv" bezeichnet wird in einer Einleitung zu den weder harmlosen noch naiven Dichtungen Molières. — Zu stark aufgetragen ist: Contis „weittragende Bedeutung" für Molières künstlerische Entwickelung (S. 36), sowie daß der Etourdi „weit" vom Charakterlustspiel entfernt sei (S. 40); und auch, daß Molière für die Intrigue „keinen rechten Sinn" gehabt habe (S. 66). — Daß die „Précieuses" nicht ganz offen gegen Mlle de Scudéry gerichtet seien (S. 65), kann man unmöglich behaupten, wenn darin ihre Romane mit Namennennung verspottet werden. — Über die Herkunft der Armande würde ich mich trotz der vorhandenen Akten nicht so sicher äußern können (S. 78 u. 87), desgl. über die Übereinstimmung von Molières und Aristes Gedanken (S. 82 u. 92). — Wenn Molière (S. 117 u. 127) „genau gewußt" hätte, der König sei im Tartüffestreit auf seiner Seite, so hätte er sich sehr getäuscht. — Zu S. 138: Der französische „libertin" ist Wollüstling und Freigeist zugleich; daher gehören religiöse Motive sehr wohl in den Don Juan. Ein Cléante wäre aber hier schwerlich am Platze gewesen. — Daß die Hofärzte wirklich gemeint sind, halte ich doch für ausgemacht (S. 149), ebenso wie ich nicht der S. 162 geäußerten Ansicht bin, daß Molière „nur in recht wenigen, sehr leicht erkennbaren Fällen" wirkliche Porträts gezeichnet habe. Nur in recht wenigen Fällen erkennen wir diese leicht; er hat oft selbst dafür gesorgt, daß wir sie nicht mehr erkennen sollen, aber Porträts gezeichnet hat er mehr, als wir wissen. — Liselotte ist nicht Prinzessin von Bayern, sondern von der Pfalz (S. 215). — Die „reinliche Scheidung" (208) könnte einer mißverstehen. — Das Bild „vom Läuten der Todesglocke mitten unter dem Schellengeklingel des Karnevals" (243) paßt schlecht zu Molières Tod, bei dem die Glocken ja gerade nicht läuteten.

Diese kleinen Ausstellungen, ohne die ein Rezensent ja doch seine Pflicht nicht erfüllt, ließen sich wohl noch vermehren, aber ich will einer so vortrefflichen Leistung gegenüber nicht ins Mäkeln verfallen, sondern zum Schlusse diese neue Molièrebiographie nochmals als die beste im In- und Auslande empfehlen.

Berlin. W. Mangold.

Clemens Klöpper, Französisches Real-Lexikon. Leipzig 1897—1902, Rengersche Buchhandlung Gebhardt & Wilisch. 3 Bände groß Lex. 8 (179 Bogen). 60 *M.*, in Halbleder geb. 66 *M.*

Früher und pünktlicher als so manche Lieferungsausgabe ist Klöppers Französisches Real-Lexikon mit der 30. Lieferung zu Ende geführt. Drei starke Bände (von 930 bez. 960 und 929

Seiten) liegen vor uns, und wohl auf jeder Seite können wir die Gründlichkeit deutschen Fleißes und deutscher Gelehrsamkeit bewundern. Wie es im Vorworte durchaus mit Recht heißt, hat es bisher an einem „auf kritischer Quellenforschung angelegten Real-Lexikon der französischen Sprache“ gefehlt, das nicht nur „für Philologen eine Fundgrube für die Forschungen ihres Faches, sondern auch für jeden Gebildeten, der sich mit Frankreichs Geschichte und gegenwärtigem Zustand beschäftigt, vom höchsten Werte“ sein sollte. Der Hsgb. mit seinem Stabe von 33 Mitarbeitern haben sich die Aufgabe gestellt, ein derartiges Werk zu schaffen, und diese Aufgabe haben sie in der Tat gelöst. Möge der Anerkennung auch der Erfolg nicht fehlen!

Wenn man bedenkt, daß das Werk sich auf keine Vorgänger stützen konnte, also durchaus Originalleistung sein mußte, so darf billigerweise nicht gefordert werden, daß die Anordnung im ganzen jeden befriedigen wird oder daß sich im einzelnen keine Unebenheiten und Unrichtigkeiten finden werden. Vor allem bedauert der Ref., daß die Bezeichnung Reallexikon zur scheinbar grundsätzlichen Ausschließung der Personennamen geführt hat. Gewiß wären ausführliche Biographieen nicht nötig gewesen, aber knappe Angaben über Lebensumstände, Bedeutung u. s. w. wichtiger Persönlichkeiten möchte man von einem solchen Nachschlagewerke ebenfalls erwarten. Der Hinweis darauf, daß man Aufklärungen dieser Art im Konversationslexikon, in verschiedenen geschichtlichen, literarhistorischen Werken findet, kann das Verfahren wenig rechtfertigen. Dementsprechend enthält z. B. der Artikel *Condé* zunächst die kurze Notiz: „1. Die Familie ist e. Linie d. Hauses Bourbon, aus dem Zweige Vendôme. Chef des Hauses war Louis de Bourbon (1530—1569). Der letzte direkte Nachkomme, L.-H.-J., duc de B., prince de L., starb 1830“. Dann gibt er einen ausführlichen Bericht (von 28 Zeilen) über zwei Ortschaften Condé. — Und das Stichwort *Voltaire* bringt Nachstehendes: „Le V., täglich, seit 1878, Paris 24, rue Chauchat. Ab. 40 Fr., U. P. 45 Fr. Republikanisch. — 2. Lycée V., in Paris, avenue de la République 101, ist 1890 eröffnet u. eins der schönsten Gymnasien von Paris. Zuerst wurde dort nur d. enseign. moderne gegeben, seit 1895 wird auch klassischer Unterricht erteilt. Es nimmt nur Halbpensionäre und Externe auf. (Vuibert, Ann.) — 3. C'Est La Faute De V., e. unter der Restauration sehr häufig gehörter Refrain. Anlaß dazu gab das große Fiasko der vom Oberst Touquet unternommenen Ausgaben von Schriftstellern. Die anfängliche Popularität endete mit Bankerott, u. darauf wurde das Lied gedichtet: S'il tombe dans le ruisseau, C'est la faute de Rousseau, Et si le voilà par terre, C'est la faute de V. — 4. Fauteuil (à la) V., großer Sessel mit zurückgebogener Lehne.“ Also Voltaire selber ist nicht einmal erwähnt. Ebenso würde man z. B. nach den Dichtern Corneille,

nach Greuze, Grévy, Molière, Ney, Pasteur, Verne, Watteau, vergebens suchen. Im Widerspruch zu dieser Praxis sind nicht nur die Namen aus der älteren Literaturgeschichte, sondern auch viele Personen aus der späteren Zeit und die Pseudonymen angeführt, wie: Affre, Adam de la Halle, Abélard, Broca, Pierre de St. Cloud, duc d'Abrantès, Bourbaki, Jacques Millet, Cujas Verzenot (für Voltaire), Louis Vidal (für Villafranc); der Artikel *Bourbon* beansprucht sogar neun Seiten. Weiter, die *Parnassiens* sind in einem besonderen Artikel behandelt, die Symbolistes aber nicht: wo ist da ein Prinzip? Und doch wäre es ein Leichtes gewesen, dem Übelstande abzuhelfen. Eine zusammenhängende politische Geschichte des frz. Volkes enthält das Werk ebensowenig wie generelle Artikel über die Literatur oder die Geographie Frankreichs. Hingegen sind Einzelabschnitte aus diesen Gebieten (wie *Bretagne*, *Capétiens*, *Climat*, *Consulat*, *Empire*, *Gaule*, *Guerres*, *Huguenots*, *Possessions Françaises*, *Simonisme*, *Vosges*) nicht minder wie z. B. das Heerwesen, die Architektur, Musik, Skulptur in angemessener Weise zur Darstellung gebracht worden. Natürlich sind da auch die hervorragenden Persönlichkeiten genannt. Da hätte es doch keine Schwierigkeiten gemacht, diese Namen auch in der allgemeinen alphabetischen Reihenfolge anzuführen, wo man sie suchen würde, und dann auf die entsprechenden Stellen in den Sonderartikeln zu verweisen. Ein ähnliches Verfahren ist wenigstens bei Besprechung der Abteien (Stichwort *Abbayes*) beliebt worden.

Einen angenehmen Eindruck macht die Knappheit, mit der die meisten Artikel abgefaßt sind. Freilich diejenigen, welche die Volkskunde oder das Rechtswesen behandeln, sind — besonders in den ersten Lieferungen — oft zu breit ausgefallen, allein in der zweiten Hälfte des Werkes hat der Ref. diesen Fehler weniger bemerkt. Nur gelegentlich kommen auch hier Entgleisungen vor. Man stößt, z. B. in dem Artikel *Vénerie*, auf Stellen wie: „Diesen Zugvogel (die Waldschnepfe) sehen wir während seiner Wanderungen zweimal im Jahre in unseren Breiten. In Frankreich z. B. erscheint er mit den ersten Märznebeln, und im Herbste kehrt er nach dem südlichsten Europa und Afrika zurück. Seine eigentliche Heimat ist das nördlichste Europa und Asien, wo er bis in die Breiten von Island und Kamschatka nistet. Die Schnepfen leben einzeln; nur wenn sie auf ihren Reisen, etwa durch widrige Winde aufgehalten, in e. Holze „einfallen" (sich niederlassen), u. während der Balzzeit (la saison des amours) findet man sie gesellig. Am Tage „liegt" die Schnepfe im Walde und schläft, den Kopf unter dem Flügel. Abends „streicht" sie (im Frühjahr; im Herbste sagt man sie „zieht") ans Wasser, um zu trinken u. Läufe (pattes) u. Schnabel zu baden; dann „fällt" sie auf Wiesen und feuchten Stellen ein, um nach Äsung zu „stechen". Sie bohrt den Schnabel bis an die Nasenlöcher in

den weichen Boden u. dreht sich im Kreise; in dieser trichterförmigen Stichstelle, wie auch sonstwo findet sie ihre Äsung: kleine Mistkäfer, Insekten u. Larven, nackte Schnecken, Regenwürmer, Erdmaden. Nur im Frühjahr, wo sie nichts findet, nimmt sie die halbfaulen Wurzeln an den aufgetauten Gewässern an. Daher ist sie im Frühjahr „schlechter", im Herbst aber „gut", (am Leibe). Bei Tagesanbruch „streicht" sie (im Frühjahr; im Herbste „zieht" sie) wieder ans Wasser und „fällt" dann wieder (im Holze) ein, um weiter zu äsen und gestärkt die Reise fortzusetzen u. s. w.". Auch in den Artikeln *Vapeur* oder *Versailles* (im Abschnitt Musée historique) fällt die Häufung von Einzelheiten auf. Sonst aber zeigt sich fast überall das Bestreben, jedes Auskramen von prunkender Gelehrsamkeit und Vielwisserei zu vermeiden, obwohl es wiederum seltsam anmutet, daß auch bei den Artikeln, die speziell dem historisch-philologischen Studium dienen wollen, keinerlei Kenntnis des Altfranzösischen oder Provençalischen vorausgesetzt wird und daß lateinische Citate selten, griechische wohl nie gegeben werden.

Verständige Grundsätze sind für die Auswahl der (frz.) Städte festgesetzt. Diese sollen nämlich „nur dann aufgenommen werden, wenn sie durch geschichtliche Ereignisse (Schlachten, Gefechte, Belagerungen, Verträge u. s. w.) berühmt, wenn sie als Handelsstädte, Bäder oder Geburtsorte bedeutender Männer bekannt sind". Ausländische Ortschaften durften sinngemäß nur insofern auf Berücksichtigung rechnen, als sie für Frankreichs Geschichte, Kultur, Weltstellung von Bedeutung sind. Demnach heißt es z. B. von: *Vercelli*, frz. Verceil (29 244 Einw.), alt Vercellae, Distr.-Hpst. der Prov. Navara, rechts a. d. Sesia u. dem Kanal von Santhia. St. der E.-S. Mailand-Turin, V.-Broni, V.-Valenza. V., das bereits im Sept. 1553 von Brissac eingenommen und geplündert worden war, wurde am 21. Juli 1704 (Vendôme) u. am 27. Mai 1800 nochmals von den Franzosen erobert. Später bildete es die Hauptstadt des Departement Sesia. Am 10. Okt. 1495 kam daselbst ein Friedensvertrag zwischen Karl VIII. von Frankreich und dem Herzog von Mailand zustande. — Baggiolini, Storia politica e religiosa di V., 1836". — Der Versuchung also, die alten Cimbern bei dieser Gelegenheit auszugraben, hat der Verf. glücklich widerstanden. Leider sind die Grundsätze nicht überall befolgt. Denn was sollen Artikel wie „*Nogaro*, Hauptkantonsort in Gers, nahe bei Midou, südwestl. v. Condom"? Oder „*Vounneuil* (1484 Einw.), Hauptkantonsort in Vienne, nördlich von Châtellerault"? Hingegen fehlt das industriereiche *Voiron* (im Dep. Isère), das über 12 000 Einw. zählt und besonders durch seine Kolossalstatue der Notre-Dame-de-Vouise, die sich auf einer Anhöhe in der nördlichen Umgebung erhebt, den Besuchern der frz. Alpen bekannt ist. Und bei *Vizille* hätte die Versammlung der Abgeordneten der Dauphiné nicht übergangen werden sollen,

die 1788 in dem Schlosse stattgefunden hat und durch ihre Erklärung, Steuern, die nicht von den Reichsständen bewilligt worden wären, seien unzulässig — ein 1888 errichtetes Denkmal (du Centenaire) erinnert daran —, ein Vorläufer der großen Revolution gewesen ist.

Schon bei einer früheren Gelegenheit hat der Ref. die Ansicht ausgesprochen, daß Angaben, an welchen Eisenbahnlinien die einzelnen Ortschaften — besonders die ausländischen — liegen, überflüssig sind, daß aber die Angaben, wenn sie einmal gemacht werden, richtig und auch vollständig sein müssen. In dieser Beziehung scheint der Verf. überhaupt kein Prinzip gehabt zu haben. Bei *Reims* nennt er sämtliche Eisenbahnlinien, bei *Saint-Étienne* keine; bei *Verona* führt er sie ebenfalls vollständig an, bei *Vicenza* läßt er die Linie V.-Schio aus; bei *Venedig* weiß er nicht, daß Casarsa (im Text steht fälschlich Casara) nur eine Zwischenstation der Linie V.-Cormons ist, und macht daher aus der einen Linie zwei: V.-Cormons und V.-Casarsa, wogegen die Linie V.-Cervignano — gegenwärtig die Hauptverkehrsader zwischen Triest und Venedig — nicht genannt ist. Bei dem Artikel *München* ist die Verwirrung besonders groß. Es heißt dort: *München* (350594 Einw.), im XII. Jhrh. Munichen, Haupt- u. Residenzstadt des Königreichs Bayern, an der Isar. St. der E.-L. Ulm-M.-Simbach, M.-Bamberg-Hof, M.-Regensburg-Oberkotzau, M.-Regensburg-Salzburg, M.-Holzkirchen-Schliersee, M.-Peißenberg, M.-Buchloe-Lindau und M.-Wolfratshausen". Unter diesen Angaben muß vor allem die Versicheruug auffallen, daß M. eine Station der Linie M.-Regensburg-Salzburg ist; sie ist vielleicht noch unsinniger, als wenn man sagte: Berlin ist eine Station der Linie B.-Rostock-Bromberg (oder Warschau). Aber auch sonst enthalten die wenigen Zeilen der Schiefheiten und Unrichtigkeiten zu viele. 1. Schon im Febr. 1901 hat M. 498813 Einwohner gehabt. 2. M. ist Kopfstation der Linien M.-Ulm, M.-Salzburg bez. Kufstein, M.-Lindau, M.-Regensburg-Hof, M.-Bamberg-Hof, M.-Simbach; außerdem der Nebenlinien nach Tutzing-Murnau mit Abzweigungen nach Penzberg und Peißenberg, naeh Wolfratshausen, nach Holzkirchen mit Abzweigungen nach Tölz und Schliersee.

Doch genug der Bemängelungen: sie sollen ja nur als Fingerzeige dienen, wo die bessernde Hand einzusetzen hat. Da eine neue Auflage nicht sobald erscheinen dürfte, so könnte vielleicht ein Ergänzungsheft die nötigsten Nachträge und Berichtigungen bringen.

Deutsch-Krone. A. Rohr.

International Catalogue of Scientific Literature. First Annual Issue. Published for the International Council ley the Royal Society of London. London Harrison and Sons 45, St. Martins Lane. 1902. Vol. I M. Botany 378 Seiten. Vol. II D. Chemistry 468 Seiten. Preis des Bandes 21 Schilling.

Vor uns liegen die beiden ersten Bändchen eines in jährlicher Wiederkehr erscheinenden ganz großartigen Werkes, die uns vom Deutschen Bureau der internationalen Biographie in Berlin als „Reichsdienstsache" zur Besprechung zugingen. Es handelt sich bei diesem Unternehmen um nichts Geringeres als die jährliche Herausgabe eines Kataloges der naturwissenschaftlichen Literatur der ganzen Welt, der unmittelbar nach Abschluß des Jahres über sämtliche wissenschaftlichen Fächer der einzelnen Gebiete berichtet. Der Katalog, welcher mit den Erscheinungen des Jahres 1901 beginnt, ist die Fortsetzung eines „Kataloges der wissenschaftlichen Abhandlungen des neunzehnten Jahrhunderts, den die Kgl. Gesellschaft der Wissenschaften in London auf eine Anregung hin, die Prof. Henry in Washington auf der British Association for the Advancement of Science zu Glasgow 1885 gab, und von dem 12 große Quartbände über die Jahre 1800—1883 bereits erschienen sind (die weiteren über die Jahre 1884—1900 werden bald erscheinen). Der neue internationale Katalog behandelt in 17 Jahresbänden gesondert die folgenden Zweige der Naturwissenschaften: Mathematik, Mechanik, Physik, Chemie, Astronomie, Meteorologie (mit Erdmagnetismus), Mineralogie (mit Petrographie und Krystallographie), Geologie, Geographie (mathematische und physikalische), Paläontologie, Allgemeine Biologie, Botanik, Zoologie, Anatomie des Menschen, physische Anthropologie, Physiologie (mit Experimentalpsychologie, Pharmakologie und Experimentalpathologie) mit Bakteriologie. In sämtlichen Ländern Europas, ferner in den Vereinigten Staaten von Nordamerika, in Canada, Mexiko, Westaustralien, Südaustralien, Victoria, Neusüdwales, Neuseeland, Egypten, Kapkolonie, Indien, Ceylon, Japan sind besondere staatlich organisierte „Regionalbureaus", welche das in den betreffenden Ländern veröffentlichte literarische Material sammeln und an ein in London errichtetes „Centralbureau" zur Bearbeitung übersenden. Letzteres steht unter der Oberleitung von größeren und nur in längeren Zeiträumen zusammentretenden internationalen Delegiertenversammlungen, und ihm steht zur Seite ein „Exekutivkomitee". Die Titel der wissenschaftlichen Abhandlungen werden in einer der 5 Sprachen Deutsch, Englisch, Französisch, Italienisch und Lateinisch aufgeführt.

Die beiden vorliegenden Bände Botanik und Chemie, denen in Kürze zunächst Physik und Mathematik folgen werden, enthalten nach einer Einleitung über die Geschichte des Unternehmens in den 4 genannten lebenden Sprachen zunächst eine

allgemeine Übersicht über die verschiedenen behandelten Disziplinen und ein Register, dem dann das spezielle Literaturverzeichnis folgt.

Die Botanik gliedert sich in: Äußere Morphologie und Organographie mit Teratologie, Anatomie, Entwickelung und Cytologie, Physiologie (mit Biologie oder Oikologie, Phänologie etc.), Pathologie, Evolution (Erblichkeit und Stabilität von Charakteren, Variation, Natürliche und künstliche Selektion, Degeneration, Phylogenie), Taxonomie; geographische Verteilung, pelagische Botanik (Plankton). Die neuen Arten und Gattungen der einzelnen Pflanzenklassen sind besonders alphabetisch zusammengestellt.

Die Chemie gliedert sich in: Chemie der Elemente (unorganische Chemie, Laboratoriumstechnik, Organische (Kohlenstoff-) Chemie, Kohlenwasserstoff, Alkohol und Äther, Säuren, Aldehyde, Ketone, Aminoverbindungen, Azoverbindungen, Kohlehydrate, Glucocide, Harze, Heterocykliche Verbindungen, Metall-organische und verwandte Verbindungen, Arbeitsmethode in der organischen Chemie, analytische Chemie, Theoretische und physikalische Chemie, Physiologische Chemie.

Welcher große Dienst der Wissenschaft mit dem neuen Unternehmen, bei dessen Zustandekommen nicht zum wenigsten unser Reichsamt des Innern wie auch das preußische Kultusministerium tätig war, geleistet wird, wie für den Fortschritt der Naturwissensehaften eine neue Ära mit ihm angebrochen ist, braucht hier nicht hervorgehoben zu werden. Haben wir doch bisher nur sehr dürftige Kunde über die wissenschaftliche Literatur des Auslandes bekommen und auch diese meist erst (durch Jahresberichte, Centralblätter etc.) jahrelang nach dem Erscheinen der oft wichtigen Arbeiten.

Wer selbst wissenschaftlich arbeitet, wird sicher die verhältnismäßig geringe Ausgabe nicht scheuen, sich den betreffenden Jahresband seines Arbeitsfaches anzuschaffen. In die Schulbibliotheken gehören aber alle Bände, die sich auf Lehrgegenstände beziehen, damit der Fachlehrer fortgesetzt im Laufenden erhalten wird und aus dem Vollen schöpfen kann.

Greiz. F. Ludwig.

L. Donati, Corso pratico di lingua italiana per le scuole tedesche. Zürich 1902, Orell Füssli. VI u. 336 S. geb. 4 *M*.

Donatis Lehrbuch der italienischen Sprache verfolgt den praktischen Zweck, die Schüler in die lingua parlata und in die Lektüre neuerer Schriftsteller einzuführen, und ist durchaus nach den Grundsätzen der direkten Methode gearbeitet. Man muß anerkennen, daß das Buch den angegebenen Zweck gut erfüllt. Aber da es in erster Linie für Gymnasien, also für wissenschaft-

lichen Unterricht bestimmt ist, so bleibt doch manches zu wünschen übrig.

Alle grammatischen Erklärungen sowie alle Anmerkungen hat D. in italienischer Sprache gegeben. Man findet also in dem eigentlichen Lehrbuche kein deutsches Wort oder doch nur wenige ganz vereinzelt. Diese Einrichtung scheint mir bedenklich, weil dem Anfänger ein Sprachstoff dargeboten wird, dessen Schwierigkeiten nur begabtere Schüler vielleicht überwinden können. Grammatische Erklärungen und Anmerkungen sollen den Lehrer ersetzen, den der Schüler nicht immer um sich haben kann; sie müssen deshalb leicht zu verstehen sein, oder sie verfehlen ihren Zweck. Das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler ist doch wesentlich anders als das zwischen Mutter und Kind, das wollen die Reformer nicht begreifen. D. war sich wohl bewußt, daß das deutsche Wort die kürzeste Lösung aller Schwierigkeiten bieten würde, aber er wollte es prinzipiell umgehen. Nur im Wörterverzeichnis hat er den lästigen Zwang abgeworfen, und wir finden dort seltsamerweise mitten zwischen den Vokabeln deutsche Anmerkungen. Wäre D. im Hauptteil ebenso verfahren, so würde sein Buch leichter verwendbar und doch noch überreich an praktischem Stoffe sein. Daß für die grammatische Belehrung die fremde Sprache erst auf einer höheren Stufe des Unterrichts gebraucht werden kann, daran werden alle Bestrebungen der „Reform" nichts ändern.

Die Wichtigkeit einer guten Aussprache wird von D. sehr betont. Indessen werden die italienischen Laute am Anfang nur kurz erklärt und in einzelnen kleinen Sätzchen eingeübt. Erst am Ende des Buches wird ausführlicher darüber gehandelt.

Der grammatische Teil beginnt mit nozioni preliminari. Was D. darunter versteht, ist nicht deutlich. Man weiß nicht, ob er damit nur die Endungen der Substantive meint oder auch Artikel, Nomen etc. Aber selbst die Endungen kann man nicht als Vorbegriffe bezeichnen. Bei der Deklination fehlen Beispiele mit dem unbestimmten Artikel.

Die drei regelmäßigen Konjugationen werden nicht eine nach der anderen, sondern nebeneinander gelehrt, und es wird mit den unpersönlichen Formen begonnen (S. 20), unter denen man das participio presente vermißt. Darauf folgt das presente dell' indicativo und weiterhin in buntem Wechsel Kapitel aus der Formenlehre und Syntax, was an sich nicht als Fehler gelten kann. Doch scheint mir die Anordnung nicht immer zweckmäßig. So ist zwischen futuro (S. 82) und condizionale (S. 97), die doch ihrer Bildung nach zusammengehören, der vollständige Konjunktiv samt der zugehörigen Syntax eingeschoben.

Von den Hilfsverben avere und essere findet man die Formen des ind. pres. vollzählig hinter einander als Vokabeln im Verzeichnis (S. 289f.). Warum nicht in einer übersichtlichen Gruppe?

Die übrigen Zeiten folgen zerstreut in langen Zwischenräumen und eine vollständige Tabelle erst S. 243f. Der Lehrer wird gut tun, den Schülern diese Tabelle recht bald zu zeigen.

Im syntaktischen Teile begegnen manche Ungenauigkeiten. So heißt es S. 26: Di regge il genitivo etc. Die Präpositionen di, a, da dienen zur umschreibenden Bildung des Genetiv, Dativ und Ablativ (wenn man den letzteren als solchen gelten lassen will), aber sie regieren den Akkusativ.

Bei dem uso del congiuntivo (S. 90) werden den Verben des Wollens (volere, pretendere) die Verba des Befehlens (comandare, proibire), Wünschens (desiderare, preferire) und Bittens (supplicare, pregare) gegenübergestellt. In Wirklichkeit gehören sie alle in eine Kategorie; denn befehlen, wünschen und bitten sind nur verschiedene Formen, in denen sich ein Wille ausdrückt. Auch im folgenden Paragraphen (139) vermißt man sehr die logische Ordnung. Der Konjunktiv nach negativen Ausdrücken wird unter b) vorgeführt im indirekten Fragesatz (non so chi tu sia), im Relativsatz (nessuno che abbia) und nach der Konjunktion che (non trovo che). Non permetto che . . gehört nicht dahin, weil permettere als Verbum des Wollens nicht bloß wenn es verneint ist, sondern immer den Konjunktiv regiert. Darauf folgt unter c) der Konjunktiv nach zusammengesetzten Konjunktionen, dann unter d) im Relativsatz nach einem Superlativ und zuletzt unter e) nach unpersönlichen Ausdrücken. So ist Verschiedenartiges bunt durcheinander gemischt.

Trotz alledem wird das Buch vielen gefallen, besonders den Anhängern der Reform. Auf deren Wünsche hat D. mehr Rücksicht genommen, als ihm vielleicht lieb und seinem Buche nützlich war. Aber auch wer unbefangener urteilt, kann es für die praktische Erlernung der italienischen Sprache ohne Bedenken empfehlen. In dieser Beziehung ist es mit großer Sorgfalt und unleugbarem Geschick gearbeitet. Der Lesestoff ist sehr reichhaltig und bietet einen mannigfaltigen und ansprechenden Inhalt. Auch die Übungen sind reich an Abwechselung, können aber doch das fehlende Übersetzen aus dem Deutschen nicht ganz ersetzen.

Besondere Aufmerksamkeit ist denjenigen Kapiteln der Grammatik gewidmet worden, die erfahrungsgemäß dem Lernenden große Schwierigkeiten machen. Da ferner auch die äußere Ausstattung des Buches vortrefflich ist (schöner Einband, gutes Papier, außerordentlich klarer und sorgfältiger Druck), so muß man sehr bedauern, daß es sich für den wissenschaftlichen und für den Selbst-Unterricht weniger eignet.

Torgau. F. Baumann.

R. Kraetzschmar, Hebräisches Vokabular. Tübingen und Leipzig 1902, J. C. B. Mohr. VI u. 40 S. 8. 0,80 ℳ.

Ein umfangreicher Vokabelschatz erleichtert und fördert die Lektüre fremdsprachlicher Texte. Von dieser richtigen Ansicht ausgehend, hat der inzwischen verstorbene Verf. sein hebräisches Vokabular von 2842 Wörtern nach grammatischen Gesichtspunkten geordnet und ist dem Gange gefolgt, den „der hebräische Unterricht wohl in allen Fällen nimmt“. An das Pronomen schließen sich die Elemente der Nominallehre; auf die Verben folgt das Genauere dieser Lehre. Ich halte diesen Gang nicht für zweckmäßig; ich schiebe in die Besprechung der Nomina an geeigneten Stellen die Lehre vom Verbum ein.

Verf. ist bestrebt gewesen, sein Vokabular so einzurichten, daß der Lernende sich selber überhören kann, indem er ebenso das hebräische Wort wie die deutsche Bedeutung bequem mit der Hand verdecken kann. Zu diesem Zwecke steht auf jeder Zeile ein Wort; zwischen Wort und Bedeutung ist ein großer Zwischenraum, die abgeleiteten Wörter sind in kleineren Buchstaben gedruckt, andere Zusätze oder Bemerkungen werden auf andere Weise unterschieden.

Angehenden Theologen ist das vorliegende Vokabular sehr zu empfehlen, den Zwecken der Schule entspricht mehr ein knapperes.

Bartenstein. Gotthold Sachse.

Georg Webers Lehr- und Handbuch der Weltgeschichte. Einundzwanzigste Auflage. Unter Mitwirkung von Richard Friedrich, Ernst Lehmann, Franz Moldenhauer und Ernst Schwabe vollständig neu bearbeitet von Alfred Baldamus. Band II: Mittelalter. Leipzig 1902, Wilhelm Engelmann. XX u. 786 S. gr. 8. 6 ℳ.

Neben den neuen Weltgeschichten suchen sich die bewährten alten zu halten. Sie können es nur, wenn sie sich vor Veraltung durch Umarbeitung schützen. Bei der vorliegenden ist aus dem 2bändigen mittleren Weber ein 4bändiger geworden. Der zuerst erschienene, das Mittelalter behandelnde 2. Band entspricht dem 2. Kursus des früheren I. Bandes, der z. B. in der 3. Auflage von 1849 die Seiten 257—466 umfaßte: der Umfang des Werkes hat sich seitdem vervierfacht. Der 20. Auflage gegenüber sind 180 von den 397 Paragraphen dieses Bandes ganz neu, die übrigen sind fast ausnahmslos wesentlich umgearbeitet. Vermehrt ist auch der Titel, das Lehrbuch ist zum Lehr- und Handbuch geworden, und das Vorwort legt auf die Benutzung in weiteren Kreisen der Gebildeten besonderes Gewicht. Gewiß ist die Neubearbeitung geeignet, auch diesem Zwecke zu dienen. Das reichere Detail macht das Buch lesbarer, und die Erweiterung seines Gesichtskreises, die z. B. auch den indisch-chinesischen Kulturkreis nicht bloß gelegentlich behandelt und sogar dem

europäisch-indisch-chinesischen Verkehr im Mittelalter ein kurzes Kapitel zu widmen gestattet, darf heutzutage auf allgemeinen Beifall rechnen. Aber in der Regel wird jemand, der sich über eine bestimmte geschichtliche Tatsache orientieren will oder zu seiner Unterhaltung Geschichte liest, nach einer weniger knappen Darstellung greifen. Weit mehr scheint mir das Lehrbuch bei der Neubearbeitung gewonnen zu haben, das natürlich nicht lediglich der Schule, aber doch auch der Schule, wenn auch nicht bloß in der Hand des Schülers und nicht als eigentliches Schulbuch dienen wird. Ihm ist vor allem zu gute gekommen, was an Vertiefung der Darstellung das Vorwort in Aussicht stellt und die Ausführung bietet. Wenn die Richtlinien der Entwicklung, die in Vorblicken und Rückblicken der größeren Abschnitte gegeben werden und die nichts in die Geschichte hineintragen, sondern durch eine auch im einzelnen scharf gegliederte Darstellung ihre Bestätigung finden, dem Schüler zum Bewußtsein kommen, dann ist er vor der Gefahr geschützt, am Einzelnen zu kleben, und wird deswegen auch von der Geschichte noch etwas haben für die Zeit, wo er von dem Tatsächlichen manches vergessen hat. Daß nur durch Verdienste Throne begründet werden (S. 142), daß sich die Nationen im Kampfe gegen fremde Unterdrückung erst wahrhaft bilden (S. 534), daß die Partei im Kampfe überlegen ist, die für Ideen, für ihren Glauben und ihr Vaterland streitet (S. 617), daß aristokratische Regierungen die Tendenz haben, das Volk zu bedrücken (S. 642), daß bei religiösen Bewegungen sich stets eine gemäßigte und eine radikale Richtung geltend macht (S. 616), daß jeder Gottesdienst der Gefahr der Veräußerlichung ausgesetzt ist, der entgegenzuwirken Pflicht der berufenen Vertreter der Religion ist (S. 607 f.), wenn der Lernende solche Wahrheiten an der Geschichte gleichsam erlebt, werden sie sein wirklicher Besitz und können Bausteine zu seinem Charakter werden. Die Parallelen, die das Buch an vielen Stellen andeutet (z. B. das Reich Chlodwigs und die germanischen Mittelmeerstaaten S. 79, Araber und Germanen S. 119, französische und deutsche Entwickelung S. 285, die Friedensrichter Heinrichs II. von England und die Königsboten und Schöffen Karls des Großen S 539, Deutschland und Italien S. 641 ff., die Tantaliden, die Merowinger, die Borgia S. 645, die Tyrannis in Italien und in Griechenland S. 642. 648), wird nicht nur der Geschichtsunterricht nutzen, es steckt u. a. auch manches Thema zu einem deutschen Aufsatz darin, das den Vorzug hat, noch nicht in gedruckten Aufgabensammlungen behandelt zu sein.

Die gesicherten Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschung sind sorgfältig benutzt. Die Quellen zu nennen lehnt die Vorrede ab. Referent mißbilligt diesen Grundsatz, nicht bloß deshalb, weil er doch nicht streng befolgt ist (es werden z. B. genannt Sohm S. 12, Mogk S. 39, Seeliger S. 85, Sohm, Brunner,

Schröder S. 86, Brunner S. 87, Giesebrecht S. 238, Dehio S. 524, Pauli S. 543, Prutz, Schottmüller, Lea, Gmelin S. 548, Abel S. 586). Nützlicher als solche der Rechtfertigung der Darstellung dienende würden Hinweise auf Einzelwerke sein, die eine Vertiefung des Studiums ermöglichen. Hier vermißt man die pädagogische Rücksicht, der sonst in so dankenswerter Weise Rechnung getragen wird, auch darin, daß so mancher Name und Ausdruck, der in aller Leute Munde ist, auf seine keineswegs allgemein bekannte Entstehung zurückgeführt wird. Dabei wird in der Regel weder Kenntnis des Griechischen noch des Lateinischen vorausgesetzt (anabainein S. 198 neben *σχίζειν* S. 605 mutet noch etwas barbarisch an, aber man wird sich daran gewöhnen müssen).

Daß der Herausgeber, der die politische Geschichte des vorliegenden Bandes bearbeitet hat, für die Literaturgeschichte Richard Friedrich und für die Kunstgeschichte Ernst Lehmann als Mitarbeiter gewonnen hat, ist der Ausdehnung und Gründlichkeit des Werkes zu statten gekommen und hat die Einheitlichkeit im ganzen nicht gefährdet; zahlreiche Verweisungen erhalten den engen Zusammenhang im Bewußtsein. Nur an einigen Stellen müßte die Redaktion noch einsetzen. § 92 heißt es in der politischen Geschichte: „Es ragten als Pflanzstätten der Wissenschaft und Kunst hervor u. a. Tours, St. Gallen, Fulda, Hirschau, Reichenau, Weißenburg, Prüm, Korvey, Gandersheim" und § 97 in der Literaturgeschichte: „Klöster, besonders die Niederlassungen der Benediktiner wurden so Heim- und Pflanzstätten der Bildung, Wissenschaft und Kunst", und dann werden dieselben Klöster aufgezählt mit Ausnahme von Prüm und Gandersheim. Und während Baldamus S. 39 und S. 204 richtig die Einschränkung feststellt, unter der die ältere Edda für die Erkenntnis des Götterglaubens der Germanen herangezogen werden darf, heißt es bei Friedrich S. 185 inbezug auf den germanischen Götterglauben: „Daher verbreiten eigentlich nur die beiden Eddas einiges Licht über diese Seite des Geisteslebens unserer Vorfahren".

Die Sprache des Buches ist anschaulich, klar und liest sich meist ohne Anstoß. Ein paar Ausnahmen führe ich an: Der Mittwoch hieß nicht bloß, wie S. 40 zu lesen, bei den niederdeutschen und nordischen Stämmen Wodanstag; er heißt noch jetzt im Englischen Wednesday und im Niederdeutschen, z. B. in Westfalen, Gonsdag. Nach der Behauptung S. 568: „seit 1291 war es nicht gelungen, den Sohn des verstorbenen Königs auf den Thron zu erheben" sollte man annehmen, es wäre in diesem Jahre gelungen; S. 581 heißt es von Karl IV. 1376: schließlich erreichte er (seit 100 Jahren zum ersten Mal wieder), daß die Kurfürsten seinen Sohn Wenzel zum König wählten. Auch der Satz S. 524: „Goethes anfängliche Begeisterung für die Gotik, von Herder angefacht, wurde durch Winckelmanns Einfluß

vernichtet“ gibt einer schiefen Auffassung Raum. Schon als Student in Leipzig hat Goethe durch Oeser die Schriften Winckelmanns kennen gelernt, dort auch seinen Tod noch erfahren. Begeistert für die Gotik wurde er vor allem durch den Anblick des Straßburger Münsters, das er schon mehrere Monate vor Augen gehabt hatte, als Herder in Straßburg eintraf. Aber schon auf der Rückreise von Straßburg, in Mannheim, wo er zum ersten Male in seinem Leben Abgüsse der schönsten Antiken sah, fing sein Glaube an die nordische Baukunst etwas zu wanken an. In Italien vollendete sich dann die Umkehr zur Antike, und dabei war allerdings auch Winckelmann sein Führer. Fremdwörter hätten hier und da wohl noch beseitigt werden können, ohne in Purismus zu verfallen: Laxheit S. 577 ist kein schönes Wort, aber Entmaterialisierung (S. 526) ist eine monströse Bildung. Wiederholt begegnet ein fehlerhafter Pleonasmus von folgender Art (S. 284): — „brauchten sich nicht allein auf die erhabene Bedeutung ihres geistlichen Amtes zu beschränken“.

Störende Druckfehler sind mir nur wenig aufgefallen: S. 19 ist zu lesen Homoiusios für Homousios, S. 600 Grundruhr für Grundruhe, S. 661 Z. 15 v. u. 323 für 325, in der Stammtafel II als Todesjahr Karl Martells 741 für 714.

Von graphischen Mitteln haben Herausgeber und Verleger zweckmäßigen Gebrauch gemacht. Dahin rechne ich die 3 verschiedenen Größen des Druckes, die Inhaltsangaben und Zahlen am Rande, die für die Klarheit der geschichtlichen Kenntnis in vielen Fällen unerläßlichen Stammtafeln: außer 15 größeren am Schluß des Bandes finden sich solche auch noch an vielen Stellen im Texte. Bilder und Karten sind nicht beigegeben. Man wird es dem Bearbeiter, der auch den Putzgerschen historischen Atlas herausgibt, und dem durch seine guten Anschauungswerke bekannten Seemannschen Verlage nicht verdenken, daß sie sich nicht wiederholen wollen.

Havelberg. Otto Tüselmann.

---

11) H. Schiller, Weltgeschichte. Ein Handbuch. Dritter Band: Geschichte des Übergangs vom Mittelalter zur Neuzeit. VIII u. 771 S. Anhang und Register 88 S. Vierter Band: Geschichte der Neuzeit. VIII u. 971 S. Anhang und Register 59 S. Je mit 20 Tafeln und zwei Karten. Berlin und Stuttgart 1901, W. Spemann. Lex.-8. geb. je 10 *M*.

Nachdem Ref. die ersten beiden Bände der Schillerschen Weltgeschichte in dieser Zeitschrift (1901 S. 169 ff. und 1902 S. 59 ff.) eingehend besprochen hat, glaubt er bei dem dritten und dem vierten Teile sich möglichst kurz fassen zu sollen. Die Eigenart des Werkes tritt innerlich und äußerlich in den letzten Bänden noch schärfer hervor als in den vorhergehenden.

Eine ganz gewaltige Stoffmenge hat Verf. wiederum mit außerordentlichem Fleiße des Sammelns, Sichtens, Exzerpierens und Kontaminierens, aber nicht mit gleichmäßiger Gründlichkeit verarbeitet. Ob er diese Fülle immer ganz übersehen und beherrschen konnte? Die innere Verknüpfung, sozusagen die Vergeistigung der Ereignisse und die übersichtliche Zusammenfassung der Entwicklung wird denn doch an nicht wenigen Stellen sehr vermißt, dagegen finden sich oft viele völlig belanglose Einzelheiten einfach aufgezählt, so daß man den Eindruck gewinnt: weniger wäre mehr gewesen. Dazu kommt, daß die hastige Herstellung eine beträchtliche Zahl von Versehen oder Flüchtigkeiten zur Folge gehabt hat, wie schon aus dem Anhange zum vierten Bande S. 587 erhellt. An meiner früher dargelegten Ansicht, daß zur Vertiefung der geschichtlichen Bildung das Werk im allgemeinen geeignet ist, glaube ich festhalten zu können, namentlich im Hinblick auf manche kulturgeschichtliche Abschnitte. Die beliebte Wendung: 'es sollte in keiner Gymnasialbibliothek fehlen' möchte ich mir allerdings nicht zu eigen machen. Für Primanerbibliotheken ist diese Weltgeschichte unzweifelhaft nicht in jeder Beziehung angemessen (ich spreche aus Erfahrung); namentlich die Schilderung der großen Persönlichkeiten läßt denn doch zu häufig lebendige Farben und kräftige Töne vermissen. Von allen anderen ähnlichen Werken unterscheidet sich das in Rede stehende durch einen Anhang, der wirklich charakteristische Quellenstellen enthält. Für den Geschichtsunterricht, besonders in den oberen Klassen, können diese unter Umständen sehr nutzbar gemacht werden, — vorausgesetzt, daß die Zeit ausreicht. In den letzten beiden Bänden, namentlich im vierten, ist der Anhang nun aber recht dürftig ausgefallen, offenbar damit der ohnehin schon sehr beträchtliche Umfang nicht noch vergrößert würde. Diese äußere Rücksicht ist es wohl auch in erster Linie gewesen, die eine Änderung der Einteilung veranlaßt hat.

Scharfen Angriffen gegenüber, die begreiflicherweise nicht ausgeblieben sind, hat Sch. nachdrücklich betont, er habe „seit 1892 stets wieder von neuem die einzelnen Teile des Manuskripts daraufhin nachgeprüft, ob sie den Grundsätzen entsprechen, die in der Einleitung dargelegt sind“. In dieser heißt es (I S. 15): „Aus den dargelegten Gründen wird der erste Band in der Hauptsache die alte Geschichte enthalten, der zweite den des Mittelalters und der Übergangsepoche zur Neuzeit bis zum Ende des dreißigjährigen Krieges“. Nachträglich hat Verf. nun seine Ansicht geändert. In der Vorbemerkung zum dritten Teile äußert er sich darüber folgendermaßen (S. 3): „Viele Gründe empfehlen, statt der geläufigen Einteilung noch eine Übergangszeit vom Mittelalter zur Neuzeit anzunehmen und diese bis zum Ausbruch der französischen Revolution fortzuführen. Äußerlich lag diese Einteilung auch dadurch nahe, daß das Werk in vier

Bänden erscheint, während früher nur drei in Aussicht genommen waren. Der dritte allerdings ev. in zwei Abteilungen". Ich habe in dieser Zeitschrift bei Gelegenheit bereits darauf hingewiesen, daß wir von der zwar ganz unwissenschaftlichen, aber nun einmal durch den Gebrauch geheiligten Einteilung einstweilen noch nicht loskommen. Aber drei Jahrhunderte scheinen mir als Übergangszeit denn doch eine viel zu reichlich bemessene Frist. Ferner tritt bei solcher Anordnung die nicht minder wichtige Übergangszeit vom Altertum zum Mittelalter zu sehr in den Hintergrund. Und ist nicht die Vorgeschichte der Reformation gerade so wichtig wie die der französischen Revolution? Diese letzte machte manche anderwärts schon verwirklichte Gedanken der „Aufklärung" auch in Frankreich zur Tat. Übrigens scheint mir die Stoffverteilung in Bezug auf diese geistige Bewegung bei Sch. ebensowenig glücklich wie hinsichtlich der Reformation. Es wird nämlich im dritten Bande zuerst nur Deutschland berücksichtigt (§ 1 und 2, S. 6—117) und zwar bis 1648; darauf kommen die übrigen Länder an die Reihe einschließlich der moslimischen Welt in Afrika und Asien (§ 3—11, S. 117—290). Sodann aber greift die Darstellung wiederum auf die spanisch-habsburgische Universalherrschaft 1516—1665 zurück (§ 12, S. 290—302). Was die Aufklärung betrifft, so wird sie zuerst bei der Regierung Ludwigs XV. berücksichtigt (§ 29, S. 627—632), nachdem die inneren Verhältnisse im Staate Friedrichs II. bereits geschildert sind (S. 594 bis 600). Josef II. wird als Vertreter des aufgeklärten Despotismus erst später gewürdigt (S. 634—637). Darauf kommt ein Abschnitt über Preußen unter Friedrich Wilhelm II., den belgischen Aufstand und Kaiser Leopold II. (S. 637—643), und dann erst wird die Aufklärung in den südromanischen Ländern dargestellt. In ähnlicher Weise ist aus rein äußerlichen Gründen die Schilderung der Wiedergeburt Preußens zerrissen (Teil IV, S. 238—243 und 271—274).

Um nun auch aus den letzten beiden Bänden ein Beispiel für die Schreibart Schillers zu geben, greife ich einige Stellen über die Musik heraus (dieses Gebiet der Kunstgeschichte wird in den Besprechungen unserer Zeitschriften sehr selten berücksichtigt). Es heißt Teil III S. 762: „Die Kirchenmusik zeitigte in Deutschland so großartige Werke wie Mozarts Requiem, während in Italien, namentlich in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts, das Oratorium mehr und mehr sich in eine Oper umwandelte, bei der Solisten und Virtuosen die Hauptrolle spielten, während die großen Gesichtspunkte völlig in den Hintergrund traten". Teil IV S. 563: „Für die Musik eröffnete Beethoven in den Jahren 1813—1827 in seinen bedeutendsten Werken, Symphonien, Sonaten und Messen, der Musik (so!) ganz neue Wege. — Vielleicht am genialsten von allen war Robert Schumann (1810—1856), freilich schon krankhaft empfindsam. Manfred, Das Paradies und

die Peri, „seine Lieder u. s. w. sind lauter geniale Werke“. S. 957 „Die Wagnersche Musik ist noch immer ein aristokratischer Besitz“. Bei jedem Satze ist etwas zu bemängeln, inhaltlich oder formell. Auch ist nicht darauf hingewiesen, daß die Musik im 18. Jahrhundert überwiegend als leidenschaftliche Liebhaberei in abgeschlossenen Kreisen gepflegt wurde und noch nicht als eine den übrigen Künsten ebenbürtige Macht in unserer Geisteskultur erscheint; der Musiker war ein Musikant und wurde, wenn er nicht der Kirche oder einem Fürsten diente, über die Achsel angesehen. Näheres ist z. B. bei Riehl zu finden, dessen Namen Sch. nicht einmal erwähnt. Und doch hat er in den Anmerkungen die Schätze außerordentlich ausgedehnter Literaturkenntnis aufgestapelt (treffende Hinweise auf den Wert einer Abhandlung, wie III S. 22[3] und 143, sind selten). — Allgemein interessieren wird, daß Verf. S. 829 über die neueste Schulreform äußert, vermutlich werde sie „von noch kürzerer Dauer sein als die vorige“. Es ist dringend zu hoffen, daß ihm die Zukunft unrecht gibt. Denn wie unsere Zeit im allgemeinen, so bedarf unser höheres Schulwesen im besonderen vor allen Dingen einmal größerer Ruhe und Stetigkeit, damit alle die mannigfaltigen Keime, die wir ausstreuen, Wurzel fassen und dann später sich zu reifen, gesunden Früchten entwickeln können. Auch Sch.s Weltgeschichte läßt Ruhe sehr vermissen: sie ist ein nicht ganz ausgereiftes Werk.

Schließlich sei erwähnt, daß als Ergänzung dazu eine vergleichende Übersicht der Haupttatsachen der Weltgeschichte erschienen ist. Sie geht auf 23 Tafeln in verschiedenen Abteilungen, die synchronistisch geordnet sind, von 4000 v. Chr. — was wohl nicht so ganz genau zu nehmen ist — bis 1900 n. Chr. herab. Die beiden letzten, ergreifenden Angaben lauten: Alexanders v. Serbien Heirat mit Draga Maschin (5. Aug.). Finanznot in Rumänien.

2) Th. Lindner, Weltgeschichte seit der Völkerwanderung. In neun Bänden. 1. Band: Der Ursprung der byzantinischen, islamischen, abendländisch-christlichen und indischen Kultur. Stuttgart-Berlin 1901, Cotta Nachfolger. XX. u. 479 S. 8. 5,50 ℳ, geb. 7 ℳ.

Der Hallenser Universitätsprofessor Lindner hat durch verschiedene größere Werke, insonderheit durch eine zweibändige Geschichte des deutschen Volkes — vgl. die Besprechung in dieser Zeitschrift Band XLIV (1895) S. 352 bis 356 — den Beweis erbracht, daß er die ein Zeitalter beherrschenden Ideen scharf hervorzuheben, das für die Entwicklung Wirksame darzulegen und das Allgemeine mit dem Persönlichen zu verbinden wohl befähigt ist. Mit großen Erwartungen nimmt man daher seine Weltgeschichte in die Hand, die dritte, die innerhalb weniger Jahre zu erscheinen anhebt. Von ihren beiden Schwestern unterscheidet sie sich aber sehr wesentlich. Schiller häuft in seinen vier

schweren Bänden einen massenhaften Stoff auf und stellt ein besonders zum Nachschlagen geeignetes Hilfsmittel zusammen. Helmolts etwa zur Hälfte vollendete Weltgeschichte ist ein erster Wurf, der nicht nach allen Richtungen hin gelingen konnte, namentlich die innere Einheit vermissen läßt, dafür aber verschiedene höchst anregende und belehrende Einzeldarstellungen bietet. Lindner liefert demgegenüber ein einheitliches Werk zum Studium, das sich innerlich und äußerlich in angemessenen Grenzen hält und in vornehm-ruhiger Darstellung, die hier und da eine lebhaftere Färbung annimmt, die Ergebnisse der jüngsten Forschung klar gegliedert vorführt. — Für unsere Erziehungs- und Bildungszwecke ist und bleibt nach Lessings bekanntem, noch nicht veraltetem Worte die Weltgeschichte 'Geschichte der Menschheit als eines ethischen Ganzen'. Im Unterschied von der Universität müssen wir uns beschränken und eine kurze Übersicht über den Gang dieser 'Weltgeschichte' im allgemeinen geben, dabei aber einzelne für Ausbildung des geschichtlichen Interesses besonders geeignete Abschnitte eingehend behandeln, vor allem deshalb, um (wie es in den neuesten Lehrplänen heißt) „Erscheinungen des geistigen und wirtschaftlichen Lebens, die von wesentlichem Einfluß auf die Volksentwicklung gewesen sind, würdigen zu lehren". Entsprechen nun alle folgenden acht Bände der Lindnerschen Weltgeschichte diesem ersten in jeder Beziehung, so erlangt sie für unsere Zwecke, insonderheit was Vorbereitung des Geschichtslehrers in den obersten Klassen betrifft, der mit der Wissenschaft stets Fühlung halten muß, eine sehr hohe Bedeutung. Deshalb möge zunächst der Standpunkt des Verf. — in einer „Geschichtsphilosophie" hat er ihn eingehend begründet — näher gekennzeichnet werden.

Der Gegenstand der Geschichte ist der Mensch, nicht als Einzelwesen, sondern in einer Gesamtheit. Zu allen Zeiten steht er unter bestimmten Bedingungen, die ihm teils von anderen Mächten auferlegt, teils von Menschen geschaffen sind. Vermöge seines tierischen Leibes und seiner geistigen Begabung ist er ein Doppelwesen, ein physisches und ein psychisches. Die umgebende Natur ist eine über ihm waltende und ihn leitende Macht, aber der Mensch vermag auch ihre Gaben zu benutzen und sich je nach dem Grade, in dem er es tut, zu entwickeln. Die natürlichen Bedingungen gehen über in die geschichtlichen, die aus der durch die Vererbung fortgepflanzten Vergangenheit herstammen. Sie beide stellen die Beharrung dar, die zugleich der Trieb alles Bestehenden ist, sich zu erhalten. Eine Weiterentwickelung ist jedoch nur möglich, wenn der Beharrung die Veränderung entgegentritt, und so ist die Geschichte das Verhältnis von Beharrung und Veränderung. Es ist verschieden bei Völkern und zu Zeiten, und der Grad der Beharrung wie der der Veränderung wird bestimmt durch mancherlei Ursachen, unter denen

von außen herkommende Einwirkungen oder Anstöße die wichtigsten sind. Die Stellung, die zu ihnen genommen wird, bemißt sich nach der Anpassungsfähigkeit, und sie ist den Völkern in ungleichem Grade eigen.

Daher rührt ein gutes Teil der Entwickelung von der verschiedenen Begabung her, welche die Völker besitzen. Die sogenannten Nationen sind erst geschichtlich entstandene Differenzierungen und nicht beständige Einzelerscheinungen innerhalb großer Gruppen, welche die gleichen Grundlagen besitzen. Diese Begabung ist bemessen nach dem Verhältnis zur Beharrung und Veränderung, also in der Hauptsache nach der Anpassungsfähigkeit, nach der Stellungnahme zur Gemeinschaft und der zur Außenwelt.

Unter den drei wichtigsten weltgeschichtlichen Gruppen, der mongolischen, semitischen und indogermanischen, erscheint die letztere als besonders zur Anpassung geeignet. Ihre weiteren damit zusammenhängenden Eigenschaften sind der Individualismus, das heißt das Streben des einzelnen, innerhalb der Gesamtheit das Recht seiner Persönlichkeit zu wahren, und der Hang zum Übersinnlichen. Aus dieser Begabung der Indogermanen erklärt sich ihre wechselreiche Geschichte, die sie schließlich der Weltherrschaft zugeführt hat.

Die Geschichte setzt sich zusammen aus Handlungen der Einzelwesen, der Individuen, und der Masse; beide sind gegenseitig auf sich angewiesen und können nicht ohneeinander bestehen. Die geschichtlich wirksamen Individuen, die „großen Männer", mit teilweiser Ausnahme der Eroberer und Reichsgründer, vollzogen nur Vorbereitetes, aber formten es in selbständiger Weise und sind dadurch von größter Wichtigkeit; die Vorbereitung erfolgt jedoch durch die Masse. In ihr entstehen und wachsen die Ideen, die der große Mann in die Wirklichkeit setzt.

Eine Weltgeschichte kann und soll nicht eine Geschichte der gesamten Menschheit sein. Denn es hat bisher nie eine Einheit der Menschen gegeben, und viele der jetzt lebenden Völker sind an sich nicht ungeschichtlich, aber historisch unwirksam gewesen.

Der Kreis der geschichtlich bedeutenden Völker ist jedoch allmählich erweitert worden. Die verschiedenen Erdteile sind sich näher getreten und bedingen einander. „Es war die größte Leistung des eben verflossenen Jahrhunderts, unsere Erde zu einem Interessengebiet zusammenzufügen, und ich wüßte keine denkwürdigere welthistorische Tatsache, als daß bei seinem Schluß auf chinesischem Boden nicht nur fast alle europäischen Völker, sondern auch Nordamerikaner und Japaner zu gemeinsamer Handlung vereinigt standen".

Als Entwicklungsgeschichte will L. sein Werk schreiben. „Stets zog mich in der Geschichte das Allgemeine an", lesen wir

im Beginn des Vorwortes; „nicht dem, was war, sondern dem, was ist, gehörte mein Interesse an“. Er verweilt nicht bei den „Alltagswerken“, sondern stellt das große Ganze des Verlaufes in seinem inneren Zusammenhange dar. Nicht mit dem Altertum hebt er an, sondern (wie die Franzosen Lavisse und Rambaud in ihrer Histoire générale) mit der Auflösung der alten Welt, eine Abgrenzung des weltgeschichtlichen Stoffes, gegen die sich allerdings einige Bedenken geltend machen lassen. Die Einleitung (bis S. 116), „Das römische Reich und die Germanen“, enthält zehn Abschnitte. Das erste 'Buch' (bis S. 180) behandelt das byzantinische Reich, das zweite (bis S. 260) den Islam, dabei auch den Bilderstreit im oströmischen Reiche, das dritte (bis S. 388) das Abendland, namentlich das fränkische Reich, Italien und das Papsttum sowie Britannien und die Normannen, das vierte (bis S. 445) China und Indien. Ein Rückblick (bis S. 452) macht den Beschluß.

Einzelheiten können an diesem Orte umsoweniger berührt werden, da der allgemeine Standpunkt des Verf. eingehender dargelegt worden ist; also will ich mich auch darüber nicht auslassen, ob der Umfang des vierten Buches der Bedeutung entspricht, die China und Indien für das frühe Mittelalter gehabt haben. Der Geschichtslehrer der Unterprima wird besonders die Darstellung S. 310—388, die unmittelbar aus den Quellen geschöpft ist, sich nutzbar machen können. Hervorgehoben sei, daß gelehrte Anmerkungen und Citate ganz fehlen, ebenso künstlerische Beigaben und Karten. Dafür finden sich sehr dankenswerte Inhaltsübersichten und im Anhange allgemeine Literaturangaben sowie ein sorgfältiges Personen- und Ortsverzeichnis. Die wichtigen Hilfsmittel sind, soweit ich das zu beurteilen vermag, sämtlich berücksichtigt worden. Alle Fachgenossen mögen dem Werke, dessen größere Hälfte der neueren Geschichte vorbehalten ist, die gebührende Aufmerksamkeit widmen! Hoffentlich bleibt es kein Torso.

Görlitz. E. Stutzer.

Hermann Jänicke, Lehrbuch der Geschichte für die oberen Klassen höberer Lehranstalten. Zweiter Teil (für Unterprima): Vom Untergange des weströmischen Reiches bis zum Westfälischen Frieden. Mit einer Zeittafel. Dritte, nach den Lehrplänen von 1901 veränderte Auflage. Berlin 1902, Weidmannsche Buchhandlung. XII u. 203 S. 8. geb. 2,40 ℳ.

In der vorliegenden dritten Auflage haben die Paragraphen 9 (die germanischen Völkerwanderungen und die Gründung germanischer Staaten auf weströmischem Boden), 23 (Verfassung, Verwaltung und Lehnswesen unter den Merovingern), 29 (Verfassung, Verwaltung und Volkswirtschaft unter Karl dem Großen) und 69 (Rückblick auf die staufische Zeit) eine umfassende Umarbeitung erfahren. Auch die Paragraphen 39 (Otto der Große

sucht bei der Kirche eine Stütze des Königtums) und 41 (Ottos III. Idealstaat) sind nicht unerheblich abgeändert worden. Es ist zwar dadurch der Umfang des Buches um einige Seiten gewachsen; doch gereichen diese Änderungen dem Buche zum Gewinn. Nahe hätte es für den Verfasser gelegen, die Vermehrung des Stoffes der deutschen Geschichte durch Kürzungen der den außerdeutschen Verhältnissen gewidmeten Kapiteln auszugleichen, da hierzu die Lehrpläne von 1901 geradezu auffordern; er hat es aber nicht getan. Nun ist es allerdings ganz ausgeschlossen, daß die außerdeutsche Geschichte in dem dargebotenen Umfange im Unterricht durchgenommen werden könne, und Jänicke macht selbst in der Einleitung einige Kürzuugsvorschläge. Aber es ist doch gut, daß er diese Kürzungen nur vorschlägt und nicht ausgeführt hat. Denn mancher Schüler wird über die im Unterricht nicht behandelten Abschnitte gern etwas Genaueres lesen oder sie doch zum Nachschlagen benutzen wollen, wenn ihm bei seiner Lektüre außerdeutsche Verhältnisse entgegentreten.

Posen. Moritz Friebe.

A. Giese, Kleine Staatskunde. Allgemeine Geschichtskunde und Deutsche Bürgerkunde zum Abschluß des Geschichtsunterrichts auf höheren Schulen. Leipzig 1902, R. Voigtländers Verlag. IV u. 40 S. 8. 0,50 *M*.

„Der Unterricht in der Staatskunde ist eine notwendige Konsequenz der konstitutionellen Staatsform“, heißt es im Vorwort. Uud dann fährt der Verfasser fort: „Um aber ein wirkliches Verständnis unseres Staatslebens zu erzielen, muß man dasselbe zu dem staatlichen Leben anderer Völker und Zeiten in Beziehung setzen, den großen Schatz der historischen Kenntnisse, die die Schule überliefert, für die politische Erkenntnis fruchtbar machen, namentlich auch den universalhistorischen Zusammenhang, den großen Gang der weltgeschichtlichen Begebenheiten zu erfassen suchen. Erst solche allgemeine Geschichtskunde, die als rückwärts schauende Gegenwart den ganzen weltgeschichtlichen Verlauf betrachtet, gibt der besonderen Staatskunde einen sicheren Untergrund; sie lehrt durch Vergleichung eine klare Auffassung der gegenwärtigen staatlichen und wirtschaftlichen Verhältnisse und befähigt damit zu verständnisvoller Mitarbeit an den Aufgaben des Vaterlandes“. Wer wollte leugnen, daß das erstrebenswerte Ziele sind, die der Verfasser hier aufstellt? Referent wies schon vor zwei Jahrzehnten darauf hin, daß notwendigerweise, nachdem unserem Volke einmal das allgemeine Wahlrecht verliehen worden war, auch für seine politische Bildung besser als bisher gesorgt werden müsse. Dies betonte auch jetzt wieder Kerschensteiner [1]) in einem ausgezeichneten, gedankenreichen

[1]) G. Kerscheusteiner, Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend. Gekrönte Preisarbeit. Erfurt 1901, C. Villaret. 1,60 *M*.

Schriftchen, auf das wir hier aufmerksam machen möchten. S. 14 in dieser Arbeit heißt es: „Wie weit es berechtigt und vernünftig war, dem staatsbürgerlich in keiner Weise erzogenen Volke eine so große Summe von Recht und Freiheit zu gewähren, darüber mag man streiten. . . . Wenn nun aber der moderne Staat das Staatsbürgertum eines jeden anerkennt, wenn er damit jedem das Recht und die Pflicht gibt, seinen Teil dazu beizutragen, daß der Staat seine Funktion im Interesse der Gesamtheit erfüllt, wenn der einzelne unter gewissen Verhältnissen sogar eine entscheidende Stimme gewinnen kann in den Macht- und Rechtsentscheidungen des Staates, dann liegt die Antwort nach dem „Wie“ der Lösung der Staatsaufgabe sehr nahe. Sie lautet einfach: durch eine möglichst ausgedehnte Erziehung aller und zwar a) für das Verständnis der Staatsaufgabe, b) zu dem erreichbaren Grade persönlicher Tüchtigkeit“. In erster Linie steht allerdings für Kerschensteiner die Erziehung zum tüchtigen Staatsbürger; aber trotz seiner Einsicht in die Schwierigkeit der Durchführung eines eigentlichen staatsbürgerlichen Unterrichtes wünscht er doch auch schon für die elementare Abteilung der Fortbildungsschule wenigstens die Anregung eines lebhaften Interesses für die Staatskunde, damit in der höheren Abteilung dann mit Erfolg weitergehende Ziele in ihr erstrebt werden können (S. 48).

Wenn es nun richtig ist, daß für alle Volksgenossen eine derartige Erziehung und Unterweisung erstrebenswert ist, in wie viel höherem Grade ist eine politisch-staatsbürgerliche Bildung von denen zu verlangen, die unsere Gymnasien und Realschulen besuchen und dereinst die höheren, gebildeteren Schichten unseres Volkes ausmachen. Wir sind uns hierbei vollkommen der Grenzen eines solchen Unterrichtes bewußt und weit entfernt von dem Glauben, als könnten wir lauter Bismarcks erziehen. Gewiß muß jede solche Unterweisung dem jugendlichen Verständnis angepaßt werden, gewiß heißt es auch hier Maß halten und nicht über das Ziel hinausschießen, — aber sicherlich hat die Schule die Pflicht, den Zögling für das Verständnis der Staatsaufgaben vorzubereiten. Oder soll sie den nach derartiger Unterweisung begierigen Sozialdemokraten überlassen, diese politische Erziehung in ihrem Sinne zu übernehmen? Kein einsichtsvoller Mensch wird wohl leugnen, daß hier unserer Schule eine wichtige Aufgabe gestellt wird; aber die praktische Lösung dieser Aufgabe hat große Schwierigkeiten. Wenn Kerschensteiner unter den Gründen, aus denen bisher die Einführung eines staatsbürgerlichen Unterrichtes in die deutschen Fortbildungsschulen und Fachschulen gescheitert ist, unter anderen die Sprödigkeit des abstrakten Stoffes und den Mangel an Zeit anführt, so kommen diese beiden Hemmnisse auch für unsere höheren Schulen in Betracht. Die Sprödigkeit des Stoffes ließe sich für diese zwar durch die Eingliederung in den Geschichtsunterricht mildern, der Mangel an Zeit dagegen

bleibt leider auch in ihnen ein großes Hemmnis. Der Gedanke Gieses, die Staatskunde in den großen Zusammenhang der Geschichte zu verankern und eine Art Generalrepetition der Geschichte von dem Standpunkt der Staatskunde aus am Schlusse des geschichtlichen Unterrichtes vorzunehmen, ist also ein durchaus richtiger und sehr annehmbarer. Die Sprödigkeit des Stoffes würde in dieser Verbindung möglichst beseitigt werden, ja diese Verbindung würde sehr fruchtbringend sein. Wie steht es bei ihm nun mit der Zeitfrage? Wird wirklich durch die kurze Zusammenfassung des Stoffes, wie sie uns Giese in diesem Büchlein bietet, in der Zeit viel gewonnen? Ich glaube, das ist nicht der Fall; ja diese Zusammenfassung hat auch ihre schwache Seite. Manchmal mußte ich bei der Lektüre des Werkchens an Chamberlains — Houston Stewart Chamberlains — Schlußwort in seinem Kapitel über hellenische Kunst und Philosophie denken[1]): „Vor einer Zusammenfassung scheue ich zurück. Zuletzt wird jeder konkrete Inhalt sublimiert, die geschwungenen Linien des Lebens schrumpfen zu Graden zusammen, es bleibt eine geometrische Figur zurück, eine Konstruktion des Geistes, nicht ein Abbild der mannigfaltigen, alle Widersprüche in sich vereinigenden Wahrheit". Auch durch diese Zusammenfassung schrumpft lebensvolle Wahrheit zuweilen so zusammen, daß nur ein dürres Knochengerüst übrig bleibt, das erst durch die Ausführungen des Lehrers wieder Leben erhalten kann. Also Zeit und Arbeit bleibt uns nicht erspart. Dennoch ist das Büchlein im ganzen eine brauchbare Arbeit. Sie wäre auch praktisch zu verwenden, wenn eben die zu seiner Durchnahme nötige Zeit im Geschichtsunterricht vorhanden wäre. Diese sollte freilich vorhanden sein; eine solche Zusammenfassung am Schlusse des Geschichtsunterrichtes, wie sie dem Verfasser vorschwebt, wäre sehr wünschenswert, sie würde das ganze Gebäude erst krönen. Aber sie ist nicht vorhanden, jetzt noch weniger als früher, jetzt, nachdem wieder dem Geschichtsunterricht in Prima die Verpflichtung eingeschärft worden ist, außer der Repetition der alten Geschichte „das Wesentlichste" aus der allgemeinen physischen Erdkunde und auch einiges aus der Völkerkunde in zusammenfassender Behandlung zu traktieren. Wer die Praxis kennt, die unerträgliche Belastung der zwei Primajahre mit dem Geschichtsstoff, wie es bisher schon war, wer ferner den Durchschnittsbestand der geographischen Kenntnisse unserer Primaner kennt, der weiß, was das für eine Arbeit bedeutet. Eine wahre Sisyphusarbeit. Es ist heute das Grundübel unserer höheren Schulen, daß ihnen zu hohe und zu vielgestaltige Ziele gesteckt werden. Nicht nur in der Geschichte. Man denke nur daran, daß manche unseren Obersekundanern (und Primanern), die nach dem so arg beschnittenen grammatischen Unterricht im Griechi-

[1]) Die Grundlagen des 19. Jahrhunderts (I 118).

schen ihre liebe Not haben, Homer und Herodot zu bezwingen, das Wilamowitz-Möllendorffsche Buch zumuten wollen. Ein sehr schönes Buch! Nur leider ist das Beste oft des Guten schlimmster Feind. Immer derselbe Grundirrtum: wir haben nicht überall zugleich Idealschüler und Ideallehrer. Aber wenn auch diese einmal — ein schier unmöglicher Fall — zusammen wären, für die überlastete Prima bliebe in der Geschichtskunde selbst dann wohl schwerlich Raum für eine solche zusammenfassende Repetition, wie sie Giese und andere am Schlusse des Unterrichtes in OI mit Recht verlangen. Es müßte denn die Zeit — und das mag wohl öfter geschehen — auf Kosten der Gründlichkeit und der Würde, ja auf Kosten der Hauptwirkung des ganzen Geschichtsunterrichtes, also in nicht zu billigender Weise gewonnen werden. Über diese „Hauptwirkung" des historischen Unterrichtes am Schluß ein paar Worte. Zunächst geben wir eine kurze Inhaltsübersicht des Gieseschen Büchleins. Im I. Teil wird die „Allgemeine Geschichtskunde" in 10 Paragraphen auf 27 Seiten behandelt: § 1 Überblick über den Gang der Weltgeschichte, § 2 die wirtschaftliche Entwicklung der Menschheit, § 3 die Beurteilung der historischen Tatsachen, § 4 die Lebensbedingungen der Staaten, § 5 die Staatsformen: Monarchie, Republik, Theokratie, § 6 Vergleich und Würdigung der Staatsformen, § 7 die Volksvertretung, § 8 die Entwicklung der Staatsverwaltung, § 9 Steuern, Zölle und Kolonien, § 10 Staatenbund und Bundesstaat, Personal- und Realunion. Dann folgt als II. Teil eine deutsche Bürgerkunde auf 13 Seiten. Wiederholt führt das Streben nach Kürze zu Unklarheit und Ungenauigkeit. Dafür nur ein Beispiel. Seite 28 heißt es: „Das alte (römische) Reich war eine Wahlmonarchie und beanspruchte die Weltherrschaft, der römische Kaiser war Lehnsherr der Fürsten, seiner Vasallen, aber er besaß nur geringe Hausmacht und stand in enger Verbindung mit dem Papste; das neue Deutsche Reich ist eine Erbmonarchie . . Der deutsche Kaiser sieht in den Fürsten seine Verbündeten, besitzt aber eine gewaltige Hausmacht . . .". Fast jedes Wort ist hier anfechtbar. Wir legen weniger Gewicht darauf, daß der Verfasser hier wie anderwärts das deutsche Reich kurzweg „römisches Reich" nennt, obwohl der Ausdruck mißverständlich und nicht richtig ist — es sollte heißen „römisches Reich deutscher Nation" —, aber zu tadeln ist es, daß er dieses Reich ohne weiteres ein Wahlreich nennt. Das war es nicht immer. Lange Zeit befand es sich in einem zwischen Wahlreich und Erbreich schwankenden Zustand, mehrmals war es fast vollständig zum Erbreich geworden. Noch weniger allgemein zutreffend ist die Behauptung, daß es die Weltherrschaft beanspruchte. Die Herrschaft über einen großen Teil Itialiens, das ist doch heute klargestellt, bedeutete durchaus nicht enen solchen Anspruch. Otto der Große gründete notgedrungen die königliche Macht auf die Kirche, d. h. auf seine Bischöfe und

Äbte, und um diese ganz in seiner Gewalt zu haben, mußte er das Papsttum in seiner Hand haben. Hierzu war aber wieder die Herrschaft über Ober- und Mittelitalien nötig. Man sollte von diesen Weltherrschaftsplänen weniger reden! Unter vielen Kaisern war kein Gedanke daran vorhanden. Ebenso anfechtbar ist die Behauptung, daß die Kaiser „meist nur geringe Hausmacht" besessen hätten. Kann man das von der langen Reihe der Habsburger behaupten? Ja auch für die Luxemburger, die Hohenstaufen, Salier, Ottonen trifft die Behauptung nicht zu oder wenigstens nur teilweise zu. Es ist auch der Gegensatz zwischen dem alten und dem neuen Kaisertum nicht ganz richtig konstruiert, indem ein wichtiges Unterscheidungsmoment zwischen dem alten und neuen deutschen Reiche ganz verschwiegen wird. Unter der bescheidenen Form unseres bundesstaatlichen Reiches besitzt der Kaiser eine bedeutend wirksamere, reellere Macht als die Kaiser des alten Reiches, besonders auch dadurch, daß er wirklicher oberster Kriegsherr im ganzen Reiche ist. Auch Bayern macht nur eine scheinbare Ausnahme in diesem Punkte. Die militärische Oberhoheit des Kaisers ist unter sehr schonenden Formen auch hier in der Hauptsache gesichert.

Außer verschiedenen Ungenauigkeiten, die durch das Streben nach Kürze entstanden sind, sind uns noch einige andere Angaben aufgefallen. S. 13 und 14 werden unter den Beispielen für die Behauptung, die edelsten Tugenden, besonders die Selbstaufopferung im Dienste des Vaterlandes, der Menschheit, zeige uns gleichfalls nur die Geschichte, „die Taten des Kodrus und des Leonidas, des Decius Mus und des Regulus, Arnold Winkelrieds" u. s. w. aufgezählt. Wenn die Geschichte keine besser beglaubigten Beispiele von Selbstaufopferung als die des Kodrus, Regulus und Winkelrieds aufweisen könnte, dann stünde es übel in diesem Punkte. S. 16 werden die verschiedenen Ursachen der „äußeren Kriege" angegeben. Als Beispiel für die „Aufrechterhaltung des europäischen Gleichgewichts" wird „Ludwig XIV. gegen Österreich" angeführt. Als Schlachten von weltgeschichtlicher Bedeutung werden S. 16—17 zehn aufgezählt und unter ihnen Cannä und die Mongolenschlacht bei Liegnitz. Die Bedeutung der letzteren Schlacht, in der doch die Mongolen siegten, ist überschätzt, und Cannä hat doch keine Entscheidung gebracht. S. 21 wird die konstitutionelle Monarchie in folgender Weise gepriesen: „Eine Staatsform, welche die Vorzüge der Monarchie und der Republik in sich vereinigt, ist die konstitutionelle Erbmonarchie: bei ihr ist Unabhängigkeit, Klugheit (!), Stetigkeit und Einheit der Staatsgewalt verbunden mit der Freiheit und Selbstständigkeit der Bürger". Man kann ein überzeugter Anhänger der konstitutionellen Monarchie sein und doch Bedenken tragen, diese Empfehlung zu unterschreiben. Zu kurz sind die volkswirtschaftlichen Theorien S. 26 abgemacht. Hier wie anderwärts,

z. B. S. 11 betreffs der Hauswirtschaft (Stufe des Hausfleißes), bleibt der mündlichen Erklärung des Lehrers fast alles überlassen.

Aber wozu überhaupt diese vielen Bürgerkunden, wozu all dieser Aufwand an Mühe? Erst gebt uns die Zeit, diese Stoffe entsprechend ihrem Werte und ihrer Wichtigkeit zu behandeln! Ich fürchte, die Zeit zur Behandlung der Staatskunde und Wirtschaftsgeschichte wird oft in recht bedenklicher Weise gewonnen. Wir werden immer mehr von der kollektivistischen Strömung erfaßt und sind in der Gefahr zu vergessen, daß für den Geschichtsunterricht wichtiger als die Schilderung des Zuständlichen die Aufgabe ist, die Herzen der Jugend höher schlagen zu machen, indem sie sieht, wie geniales Wirken den Völkern neue Bahnen bricht, wie Opfermut — Altruismus heißt es heute — bei Griechen, Römern und Germanen, bei allen Edlen der Menschheit als das Höchste gilt, was der Mensch leisten kann. Es bleibt auch künftig für uns bei der alten Goetheschen Weisheit, daß das Beste, was die Geschichte gibt, der Enthusiasmus ist, den sie erzeugt.

Wenn also nur auf Kosten dieser Hauptwirkung des Geschichtsunterrichts Raum für die Staatskunde gewonnen werden kann, dann komme ich mir vor wie Odysseus — soll ich sagen — zwischen Scylla und Charybdis oder wie der edle Dulder am Gestade der Sirenen? Ich glaube wenigstens, es ist besser, wir Geschichtslehrer folgen einstweilen seinem Beispiele und verkleben uns die Ohren mit Wachs, damit wir dem schönen Gesang der Sirenen, d. h. der Verfasser von Bürgerkunden, deren Zahl immer mehr wächst, zu widerstehen vermögen, bis für den umfangreichen neuen Stoff auch die entsprechende Zeit im Unterricht geschaffen ist. Diese Zeit kann aber nicht geschaffen werden durch Zusammendrückung der mittelalterlichen Geschichte auf das Minimum, das bisher für Fähnrichspressen eben ausreichend war. Die Zeit kann auch nicht dadurch gewonnen werden, daß der Vortrag des Lehrers, wie andere vorgeschlagen haben, „durch ein gutes Lehrbuch ersetzt“ wird. Bei allen diesen Auskunftsmittelchen würde die Hauptwirkung des Geschichtsunterrichtes geschädigt werden. Nein, die Ausklügelungen solcher kleinen Mittelchen helfen nichts, sie schädigen vielmehr, sie ruinieren unseren Geschichtsunterricht. Ist eine Einführung bürgerkundlichen Unterrichts bei uns, wie sie in anderen Ländern, z. B. in der Schweiz und in Frankreich, schon erfolgt ist, wünschenswert — und ich glaube dies —, so möge man auch Zeit für diesen Unterricht ausfindig machen. Die schwerste Belastung unserer schon genügend belasteten Schule wird dadurch bewirkt, wenn man ihr zu geringe Unterrichtszeit bewilligt und zu großen Unterrichtsstoff zur Bewältigung zumißt. Die Einführung eines jeden neuen Stoffes bedarf aber reiflicher Überlegung, damit nicht bei

Verpackung von neuem Frachtgut das alte bewährte Gut leidet oder gar das ganze Fahrzeug durch zu starke Befrachtung in die Tiefe versinkt.

Sangerhausen. J. Froboese.

Wilhelm Wiegand, Friedrich der Große. (Monographien zur Weltgeschichte, herausgegeben von Ed. Heyck, XV.) Bielefeld und Leipzig 1902, Velhagen u. Klasing. 168 S. 8. 4 *M*.

Drei Jahrzehnte hat der Verfasser mit der Geschichte des großen Königs sich beschäftigt, ehe er an die schwierige Aufgabe ging, sein Bild im Rahmen einer grundsätzlich auf alles gelehrte Beiwerk verzichtenden 'Monographie zur Weltgeschichte' zu entwerfen. Und der Wurf scheint so wohlgelungen, das Buch so sehr ein Werk aus einem Guß, daß wir auch die Leser dieser Zeitschrift, namentlich die in der vaterländischen Geschichte unterrichtenden Amtsgenossen darauf aufmerksam machen möchten. Es kann natürlich auf dem engen, durch 138 Abbildungen noch verringerten Raum von 168 Seiten nicht annähernd so genau auf Einzelheiten eingehen wie das große, noch nicht abgeschlossene Werk Kosers, das für die ersten 16 Regierungsjahre allein 640 Seiten zur Verfügung hat, aber Wiegand behandelt auch die Kronprinzenzeit, die Koser in einem besonderen Buche dargestellt und daher in seinem 'König Friedrich d. Gr.' beiseite gelassen hat, und schickt ihr eine durchaus eigenartige Betrachtung 'Friedrich im Urteil der Nachwelt' voraus, die trefflich geeignet ist, den Leser für den Gegenstand zu gewinnen und auf die rechte Höhe des Verständnisses zu heben. Gleich hier sagt W. jener Ansicht ab, die, in den Jahren der deutschen Einheitsbestrebungen entstanden, in Friedrich bereits den bewußten Bahnbrecher jener hat sehen wollen. Auch sonst hat die Begeisterung für den Helden, ohne die solche Biographie besser ungeschrieben bliebe, doch nirgends Mängel beschönigt oder gelobt, wo nichts zu loben ist: das Verhalten gegenüber dem Vater, der Gemahlin, dem Bruder Wilhelm, die politischen und militärischen Mißgriffe in dem ersten Schlesischen Kriege, die Fehler, zu denen der König von seinem Allmachtsgefühl in der Rechtspflege wie in der Verwaltung sich verleiten ließ, die Vorurteile, in denen er aller seiner Philosophie zum Trotz befangen blieb, sein Pessimismus und die zum Teil damit zusammenhängenden Härten seines Wesens werden unverhüllt dargelegt, ebenso seinen Gegnern, vorab Maria Theresia und ihrem leidenschaftslosen, unerschütterlich zähen Berater Kaunitz der Zoll der Anerkennung voll entrichtet.

Zu den in letzter Zeit lebhaft erörterten Streitfragen nimmt W., ohne auf längere Polemik sich einzulassen, doch mit knapper und klarer Begründung bestimmt Stellung. Max Lehmanns Satz, daß im Siebenjährigen Kriege ein auf Sachsens Eroberung gerichteter

Plan Friedrichs mit Österreichs und Rußlands Angriffsabsichten zusammengestoßen, Friedrich also nicht nur Angreifern zuvorgekommen, sondern selbst ein solcher gewesen sei, wird an der Hand der Tatsachen abgelehnt, die aus des Königs Korrespondenz sich ergeben. Auch Delbrücks Meinung, daß Friedrich nur die das Manöver der Schlacht vorziehende Strategie seines Jahrhunderts meisterhaft geübt, nicht aber sie schöpferisch geneuert habe, wird abgewiesen durch eine Schilderung des Verfahrens, mit dem er Führer und Truppen vor allem für den Angriff ausbildete und auf ihn hinlenkte, und durch einen lehrreichen Vergleich zwischen Friedrich und Napoleon wird das eigentümliche Verdienst seiner immer den Umständen sich anpassenden Kriegsweise ins rechte Licht gerückt. Wie hierbei, so kommt er auch sonst in Stellen seiner Gedichte, Briefe, Bescheide, Flug- und Lehrschriften u. s. w. reichlich zu Wort: wie häufig er auf die Alten, die er doch fast nur aus französischer Übersetzung kennt, anspielt und sie namentlich zu Vergleichen benutzt, setzt in Erstaunen und sollte von uns Freunden des Altertums auch beim Unterricht beachtet werden, wo immer er unserer schwer bedrohten Sache Hilfe bietet, z. B. mit seiner Hochschätzung Ciceros, den er trotz seiner ihm wohlbekannten Schwächen in Ehren hielt, eifrig las, oft anführte. Des Königs Vertrautheit mit den Alten ist nur einer der zahlreichen Beweise für seine ganz außerordentliche Vielseitigkeit: erregte schon der Vater Bewunderung, weil er 'so viel differente Sachen in ein Tag expedire', so gewinnen wir aus W. von neuem den Eindruck, daß jenes Lob noch mit weit besserem Rechte Friedrich erteilt würde. Es kann in dieser Hinsicht neben ihm, irren wir nicht, wohl nur der Römer genannt werden, von dem irgend wer gesagt hat, was auch auf Friedrich paßt: 'fecit scribenda, scripsit legenda'; hat vor ihm Cäsar Verständnis für Grammatik und für Mathematik voraus, so vor diesem jener die künstlerische Ader, der neben vielem Konventionellen manches Eigenartige, auch heute noch des Eindruckes nicht Verfehlende in Friedrichs musikalischen und poetischen Leistungen entsprungen ist. Spricht er aber von den Fürsten, die wie er Menschen sein wollen, ehe sie Könige sind, oder sagt gar, seinen ganzen Kriegsruhm gäbe er dahin, hätte er Racines Athalie geschrieben, so darf man sich von solchen Äußerungen ebensowenig irre leiten lassen, wie von dem bekannten Worte der Gattin Bismarcks, ihm sei eine Feldrübe lieber als die ganze Politik: 'Vor und über dem Menschen steht bei ihm', wie W. in der zusämmenfassenden Charakteristik am Schlusse des Buches ausführt, 'der König, und all das Abgründige, Zerklüftete in seinem Wesen umschließt mit eisernen Klammern das Bewußtsein seines Königtums und seiner Königspflicht': vivre, penser, mourir en roi, wie er nach der Schlacht bei Colin so ergreifend an Voltaire geschrieben. Wenn wir eines bedauern,

so ist es dies, daß der Verf. die Parallele zwischen seinem Helden und dem des 19. Jahrhunderts zu ziehen ausdrücklich ablehnt (S. 160); von so kundiger und sicherer Hand gezogen, würde sie den Leser gewiß nicht 'abseits', sondern nur tiefer in das Verständnis des Genius hineinführen, und wir erhoffen das von einer neuen Auflage.

Unter den Abbildungen trifft man begreiflicherweise alte Bekannte aus den in gleichem Verlage erschienenen Geschichtswerken Berners, Jägers und Stackes, aber zum weitaus größeren Teil sieht sie wenigstens der Ref. zum ersten Male, und bei den meisten kann die Sorgfalt der Ausführung ebenso wie der Einordnung in den Text nur anerkannt werden. Auf dem Fünck-(oder Finck-?) schen Stich S. 135 findet der erste Teil der Unterschrift 'Die Linden und das Opernhaus in Berlin' keine Bestätigung, da Linden mangeln; bei Berner fehlt dem gleichen Bilde der erste Teil jener Unterschrift. Die 'Linden' haben also damals, scheint es, nicht so weit nach Osten gereicht wie heute.

Diese Anzeige möchte Ref. nicht schließen, ohne das treffliche Buch auch zur Anschaffung für Bibliotheken der Oberklassen empfohlen zu haben, deren reifere Schüler es mit Nutzen und Genuß lesen werden.

Marienwerder. M. Baltzer.

Franz Müller, Beiträge zur Kulturgeschichte der Stadt Demmin. Demmin 1902, W. Gesellius. 130 S. 1,80 *M.*

Ein prächtiges Buch, nicht bloß äußerlich hübsch und vornehm ausgestattet, sondern auch innerlich gediegen, von großer Fülle und Mannigfaltigkeit des Inhalts und mit Wärme geschrieben. Liebe zu seiner Heimat veranlaßte den Verf., seiner Vaterstadt ein literarisches Denkmal zu errichten. Er forschte in alten Quellen und Urkunden nach hervorragenden Männern, die in Demmin geboren sind oder doch dort gelebt und gewirkt haben, besonders aus dem 16., 17. und 18. Jahrhundert. Es ist eine stattliche Zahl, die er uns hier vorführt, von deren Taten, Schriften und Liedern er fesselnd zu erzählen und anziehend zu plaudern weiß, z. B. von der Familie Schimmelmann, zu der der erste Edda-Übersetzer Jakob Schimmelmann und ein noch berühmterer Bruder, der spätere dänische Finanzminister Graf Schimmelmann, dessen Sohn Schillers Gönner wurde, gehört; ferner sei genannt der spätere braunschweigische Generalsuperintendent und bekannte Dichter geistlicher Lieder Joachim Lütkemann (1608—1655). Die meisten der hier behandelten Männer sind Theologen und viele von ihnen spätere Professoren in Greifswald. Daneben fällt mancher Blick auf die Schicksale Demmins, dieser urkundlich ältesten Stadt Pommerns, und auf die Kriegsgeschichte dieser vergangenen Zeiten. Aber am meisten sym-

pathisch berührten uns die eingestreuten Betrachtungen des Verf., mit denen er das an sich trockene Material zu beleben weiß. So die interessanten Erinnerungen aus seiner Jugendzeit gleich in der Einleitung, das Urteil über die sog. gute alte Zeit (S. 61 . Hier ist Verf. in seinem Element, und man hätte von diesen gemüt- und reizvollen Schilderungen kleinbürgerlichen Lebens gern mehr gehabt. Im zweiten Teile des Buches wird der Studenten aus Demmins Vergangenheit (1393—1803) gedacht. Diese Angaben beruhen auf Matrikelauszügen besonders der Greifswalder und Rostocker Universität. Auch ein Bild des alten Demmin von 1617 ziert den Text.

Wir wünschen dem so liebevoll geschriebenen, verdienstlichen Büchlein nicht bloß viele Leser in Pommern, für dessen Bewohner es ja in erster Linie bestimmt ist, sondern auch weiterhin. Unsere Gymnasialbibliotheken werden ja nicht versäumen, es anzuschaffen, man kann es älteren Schülern als nützliche Lektüre empfehlen. Vielleicht wirkt die dankenswerte Arbeit eines heimatliebenden Gelehrten dahin, daß auch für andere Städte, deren ausführlichere Geschichte noch nicht geschrieben ist, ähnliche Darstellungen in Angriff genommen werden. Das wäre ein über den Augenblick und die Gegenwart hinausreichender Erfolg des Büchleins, das ja in aller Bescheidenheit auch nur „Beiträge“ zur Geschichte vergangener Tage liefern will.

Kolberg. H. Ziemer.

---

1) Verhandlungen des XIII. Deutschen Geographentages zu Breslau am 28., 29. und 30. Mai 1901. Herausgegeben von Georg Kollm. Mit 3 Tafeln. Berlin 1901, Dietrich Reimer. LXXII u. 302 S. 8. Dazu Katalog der Ausstellung des XIII. Geographentages. 52 S. 8. Zusammen 8 *M*.

Die Vorträge und Berichte, deren Wiedergabe die Hauptmasse des recht umfangreichen Buches umfaßt, sind zweckmäßig in vier große Gruppen gegliedert worden, nämlich die Südpolarforschung, deren führender Vertreter, der Direktor der Deutschen Seewarte in Hamburg, G. v. Neumayer, nach jahrelangem Bemühen den Triumph feiern durfte, von dem Gelingen seines großen Planes, von der Ausrüstung des deutschen Südpolarschiffes „Gauß“ berichten zu können. Die zweite Gruppe gehört der Schulgeographie, die dritte der Landeskunde der deutschen Schutzgebiete und die vierte der Gletscherkunde und Glacialforschung. Dazu kommen noch ein paar Vorträge über besondere Stoffgebiete und der übliche Bericht der „Zentral-Kommission für wissenschaftliche Landeskunde in Deutschland“, der von der lebendigen Weiterentwickelung der Arbeit erzählt.

Daß etwa ein Viertel des Raumes auf die Schulgeographie entfällt (S. 60—132), gibt Kunde davon, daß diese sich statt des

früheren Stehplätzchens einen breiten Raum auf dem „Geographentage“ erobert hat, wie auch ihre Vertreter einen sehr bedeutenden Teil der Besucher dieser Tagung umfaßten. Sie haben sich redlich bemüht, neben den öffentlichen auch in besonderen Fachsitzungen praktische Ergebnisse zu fördern, und eine „ständige Kommission für erdkundlichen Schulunterricht“ von 20 Mitgliedern gegründet. Sie hat den Zweck, „den Kernpunkt für dauernde Verständigung geographischer Fachlehrer in Deutschland zu bilden und zu helfen, daß der erdkundliche Unterricht an den Schulen auf eine den Bedürfnissen der Gegenwart entsprechende Höhe gehoben werde“. Zur Erreichung dieses Zieles sind von allen Rednern die beiden alten Forderungen verteidigt worden, einmal daß der geographische Unterricht von Fachmännern erteilt wird und nicht, der Not der Stundenplan-Verteilung gehorchend, sich über viele Lehrer lediglich als Füllsel der vorschriftsmäßig zu erteilenden Stundenmenge verteilen lassen müsse; zweitens daß die Erdkunde in den Lehrplan der oberen Klassen auch der Gymnasien und Realgymnasien Zutritt finde. Anderseits wurde nicht ohne Äußerungen der Dankbarkeit anerkannt, daß aus den neuesten Lehrplänen ein etwas freundlicherer Wind für das an unseren höheren Schulen so bescheiden bedachte Fach wehe. In der Tat läßt sich mit den 12 Stunden geographischer Wiederholung, die jährlich bindend für den Unterricht der höheren Klassen eingesetzt sind, bei sorgfältiger Stoffwahl und peinlicher Ausnutzung der Minuten etwas erreichen. — Eine langdauernde Nachmittagssitzung ist mit dem Redekampfe zweier unterrichtlicher Methoden ausgefüllt, derjenigen, welche die physische mit der politischen Landeskunde verschmilzt, gegenüber der andern, welche die geographischen Kategorien gesondert entwickelt sehen will. Da die Vertreter beider Methoden sich die Wage hielten, wurde verständigerweise von einer über beide entscheidenden Resolution abgesehen. Recht beachtenswert ist, was A. Becker-Wien „zur Lehrbücherfrage“ vorträgt. Bei der Besprechung des Verhältnisses zwischen Lehrbuch, Lehrer und Schüler redet er dem sogen. „Depeschenstil“, d. i. dem elliptischen Satzbau, und selbst der Form der gedruckten Fragen das Wort.

2) W. Sievers, Allgemeine Länderkunde. — Afrika. Zweite Auflage nach der von W. Sievers verfaßten ersten Auflage umgearbeitet und erneuert von Fr. Hahn. Mit 175 Abbildungen im Text, 11 Karten und 21 Tafeln im Farbendruck. Leipzig und Wien 1901, Bibliographisches Institut. XII u. 681 S. 8. geb. 17 *M*.

Wer sich ein so umfangreiches Werk über Afrika erwirbt, das sich nicht geradezu an den Fachmann wendet, wird vor allem erwarten, durch Nachschlagen in ihm über Örtlichkeiten und Menschen aufgeklärt zu werden, welche die Teilnahme der Gegenwart bewegen, im besonderen zu unserem Vaterlande in engerer Beziehung stehen. Eine Reihe von Stichproben ergibt,

daß er sich in dieser Erwartung nicht getäuscht finden wird. So ist, um nur einiges herauszugreifen, Djibuti, das von den Franzosen neugeschaffene Eingangstor zu Abessinien, auf S. 354 mit 13 Zeilen bedacht, die das Wissenswerte in ausreichendem Maße enthalten, und Omdurman, die ehemalige Hauptstadt des Mahdi, ist mit fast einer halben Seite bedacht. Wo die Hauptsache über Timbuktu zu finden ist, ergibt sich nicht so leicht aus dem Register, da hier unter 15 Stellen die Hauptstelle — wie auch bei den meisten anderen Namen — leider nicht durch fetten Druck gekennzeichnet ist. Da gilt es also schon sich durch einen Blick ins Inhaltsverzeichnis vorn zu helfen, wo unter den 7 großen Provinzen, in die Afrika zerlegt ist, die Nummer 6, „Nordwestafrika vom Rio del Campo bis zur großen Wüste", Unterabteilung E, „Europäische Besitzungen", weiter b) γ) unter „Timbuktu und der innere Sudan", S. 487 das Gewünschte gefunden wird. Hier wäre also lexikalisch durch geringe Änderung etwas Abhilfe zu schaffen. Was auf fast zwei Seiten über die merkwürdige Grenzstadt zwischen dem Nigir und der Wüste, 'bei der sich Boot und Kameel berühren', gesagt ist, wird den Suchenden befriedigen. Die pagodenähnlichen Türme, die das stimmungsvolle Farbenbild darstellt, sollen aber so hoch nicht sein, und die eigenartigen Wüstenseen bei Timbuktu, die durch Hochwässer des Nigirs gespeist werden, sind doch erst wieder nach einigem Suchen auf S. 422 zu entdecken. — Bei der so wichtigen Frage der Schwellzeit des Nils (S. 507 u. a.) tritt nicht genügend hervor, daß die Wassermassen, die dem Boden Ägyptens den befruchtenden Schlamm bringen, aus drei Gegenden stammen und daß gerade das dritte Speisegebiet, nämlich das Becken des Gazellenstroms, einen eigentümlichen Wert besitzt, dadurch, daß es die Überschwemmung vom August, wo die Regenmengen aus Habesch bereits großenteils ins Mittelmeer hinabgeglitten sind, bis Oktober fortsetzt und durch die Pottasche der von Bränden heimgesuchten Wiesen einen willkommenen Nährstoff bringt. Über das großartige, wenn auch die herrlichen Bauten von Philä bedrohende Stauwerk bei Assuan dürfte man wohl etwas Genaueres zu finden erwarten als das auf S. 542 Gegebene. Der dort errichtete „Barrage du Nil" an der Wurzel des Deltas hat seinen Zweck nur recht unzureichend erfüllt. — Sehr hübsch ist das größte Binnengewässer des Schwarzen Erdteils, der Victoria-See, S. 255 mit seinen Wasserverhältnissen und seinem Landschaftsgepräge dargestellt, und was auf den S. 317—330 über Deutsch-Ostafrika als Kolonie gesagt ist, muß durchaus befriedigen. Die Schäden werden mit schonendem Finger leise berührt und daneben so viel Gutes oder Hoffnung Spendendes entdeckt, daß der Leser die Überzeugung gewinnt, wir brauchen den Mut nicht sinken zu lassen. Genug der Stichproben. Sie ergeben, daß das Buch recht vieles von dem enthält, was seine

Benutzer in ihm vermutlich zu finden erwarten, und vieles in ansprechender Form.

Die Umarbeitung durch Hahn-Königsberg hat nur den 1. Abschnitt „Die Erforschungsgeschichte Afrikas" außer einer Fortsetzung bis auf die letzten Tage unberührt gelassen, im übrigen aber stellt sich das Werk stofflich fast als eine neue Arbeit dar. Was S. 60 ff. über das Bodenrelief und den inneren Bau gesagt ist, wird an Klarheit und Gemeinverständlichkeit schwerlich übertroffen werden können. Herausgreifen möchte ich einen Satz aus 61: „Die Geschichte der Erde ist in Südafrika offenbar anders verlaufen als in Europa, ohne daß wir aber kleinere europäische Verhältnisse als die Regel, die südafrikanischen als die Ausnahme erklären dürften". Ein sehr wahres Wort, das man übrigens auch von wirklichen Kennern anderer fremder Erdteilgebiete bestätigen hören kann. Wir kennen eben noch recht vieles nicht auf unserem Planeten, obgleich er manchen Leuten schon zu klein geworden ist. Neu ist an dem Buche die bereits oben berührte Einteilung in 7 Provinzen, welche Ländergruppen vereinigen, die bisher kaum als zusammengehörig angesehen worden sind und auf den ersten Blick auch kaum zusammenzugehören scheinen. Der kühne Schritt ist aber gelungen. Diese großen Ländergruppen sind bis auf die 7., die afrikanischen Inseln, gleichmäßig in 6 Unterabteilungen zerlegt, nämlich A. Bodengestalt und Gewässer, B. Klima, C. Pflanzendecke, D. Tierwelt, E. Völker und Staaten der Eingeborenen, F. Staaten und Kolonien (obgleich merkwürdigerweise in einer andern Besprechung die Sache so dargestellt ist, als ob diese Gliederung ein Schaden des alten Buches gewesen wäre). Die Übersicht über die Fülle des Stoffes wird dadurch erleichtert, und es ist eine Zierde des Buches, daß keine jener sechs Beziehungen vernachlässigt worden ist. Die Ausstattung ist überaus reich.

Linden-Hannover. E. Oehlmann.

---

1) Sohr-Berghaus, Hand-Atlas über alle Teile der Erde. Neunte Auflage. Entworfen und unter Mitwirkung von Otto Herkt herausgegeben von Alois Bludau. 1. Lieferung. Glogau 1902, Carl Flemming.

Der in erster Auflage 1845 erschienene und bis zum Jahre 1860 mit Recht hochangesehene, später jedoch etwas zurückgebliebene Atlas von Sohr-Berghaus erscheint hier in völliger Umgestaltung, wissenschaftlich wie technisch ganz auf die Höhe der Neuzeit gehoben. Der Name des neuen Herausgebers bürgt schon für eine zweifellos tüchtige Leistung, und die vorliegende Erstlingslieferung bewährt das. Sie enthält zwei recht gute Übersichtsblätter von Europa und von Afrika, dazu den Südosten einer größeren Spezialkarte Afrikas im Maßstab 1 : 10 Millionen. Das

Meer ist in abgetönten Tiefenstufen gleich den Binnenseen blau wiedergegeben, das Gelände zart braun schraffiert, so daß die schwarzen Flußlinien nebst den aufgedruckten Namen trotz der Inhaltsfülle der Karten vollkommen deutlich hervortreten. Ein besonderes Gewicht ist auf eine möglichst zweckmäßige Projektionsweise gelegt: der Herausgeber bevorzugt den flächentreuen Azimutal-Entwurf, der in der Tat an Genauigkeit der Ländergestalten mit dem Globus wetteifert. In der bis ins kleinste merkbaren Sorgfalt leuchtet durchweg geographische Sachkenntnis hervor. Nur die frisch entdeckte Vulkanreihe im Innern Afrikas nördlich vom Kivusee sollte nicht Kirunga-, sondern Virunga-Vulkane benannt sein (allein der riesige Westkegel der Gruppe führt den Namen Kirunga-tscha-gongo).

Der Atlas wird 84 Blätter in 30 Lieferungen zu je 1 ℳ enthalten.

2) **Sammlung historischer Schulwandkarten**, herausgegeben von der kartographischen Verlagsanstalt von **Georg Lang**.

Für alle höheren Schulen des Deutschen Reiches bietet diese von Langs Verlagshandlung in Leipzig hergestellte Sammlung von Wandkarten ein vorzügliches Anschauungsmittel, das zur geographischen Verdeutlichung des Geschichtsunterrichts wesentlich beitragen kann. Alle bisher erschienenen Karten der Sammlung zeichnen sich aus durch tadellose technische Herstellung, vorzügliche Klarheit, verbunden mit kräftiger Fernwirkung bei ansehnlichem Größenmaßstab, vornehmlich aber durch wissenschaftliche Zuverlässigkeit und methodisches Geschick in der Auswahl des Darzustellenden. Die beiden Hauptbearbeiter der Karten, Baldamus und Schwabe, sind als Herausgeber des trefflichen historischen Atlas von Putzger bewährt als fachmäßige Kenner des Gegenstandes und durch langjährige Lehrtätigkeit mit den einschlägigen Bedürfnissen der Schule wohlvertraut. Für den Entwurf der Schlachtenpläne wurde seitens der Verlagshandlung Oberstleutnant Exner, Vorstand des Königlich Sächsischen Kriegsarchivs in Dresden, gewonnen.

Das Ganze ist systematisch in folgende Gruppen eingeteilt: 1. Altertum, 2. Deutsche Geschichte des Mittesalters, 3. Deutsche Geschichte der Neuzeit, 4. Landesgeschichte (Preußen, Bayern, Württemberg, Baden, Schweiz), 5. Kriegsschauplätze, 6. Schlachtenpläne.

Wir wollen nun die uns vorliegenden Wandkarten der Sammlung nebst ihrem Preis (im unaufgezogenen Zustand) kurz aufführen.

1. Schwabe, Schulwandkarte von Rom (12 ℳ). Enthält in 1 : 5000 den Plan der Stadt zur Zeit der Republik (besonders zur Erläuterung der Zeit Ciceros und Cäsars), daneben den gleichgroßen des kaiserlichen Rom, darunter im halben Maßstab

Rom zur Zeit der Renaissance mit Nebenplänen des römischen Forum 1. in der republikanischen und 2. in der Kaiserzeit (beide in 2 : 2500).

2. Baldamus, Zur deutschen Geschichte des 16. Jahrhunderts (15 ℳ).

3. Baldamus, Zur deutschen Geschichte des 17. Jahrhunderts in weltgeschichtlichem Zusammenhange (15 ℳ).

4. Baldamus, Zur deutschen Geschichte im 18. Jahrhunderts in weltgeschichtlichem Zusammenhange (15 ℳ).

Diese drei Karten stellen Mitteleuropa im Maßstab 1 : 800 000 im weitesten Umfang dar: von der Königsau bis zum Golf von Genua, von Calais-Länge bis hinaus über Ostpreußen. Sie geben in eindrucksvoller Flächenfärbung die Hauptterritorien in ihrer von Jahrhundert zu Jahrhundert wechselnden Umgrenzung an und lassen verständiger Weise die gar zu kleinen Territorialsplitter, die von weitem doch nicht erkennbar sein würden, weiß. Durch Schlachten und Friedensschlüsse berühmte Orte sind rot eingetragen. Den weiteren weltgeschichtlichen Zusammenhängen ist in kleineren Karten am unteren Rande Rechnung getragen, so den Veränderungen der Staatsgebiete in Südwest- und Südeuropa, den einzelnen Phasen der Eroberungskriege Frankreichs gegen Deutschland, den drei Teilungen Polens, der Kolonisation und Staatengründung in Nordamerika.

5. Exner und Baldamus, Leuthen (5 ℳ).

Ein sehr klares Kartenbild der bedeutungsvollen Schlacht vom 5. Dezember 1757, die typisch ist für die sogenannte schiefe Schlachtordnung. Die österreichischen Truppenkörper und deren Anmarschlinien sind rot, die preußischen blau gehalten; ein kleineres Seitenkärtchen veranschaulicht außerdem die entscheidungsvolle Rechtsschwenkung des preußischen Heeres kurz vor der Annahme der Schlacht.

6. Exner und Baldamus, Metz (10 ℳ).

Gewährt mit den nämlichen Mitteln ein ebenso gut übersichtliches Bild der weltgeschichtlichen Schlachten vom 14., 16. und 18. August 1870, wobei durch geschickte Farbensignaturen und Beischreibung der Stunde wichtiger Truppenbewegungen sogar eine kartliche Wiedergabe des Nacheinander einzelner Akte der drei großartigen Schlachten auf einer und derselben Karte erzielt worden ist. Auch hier stellt eine Nebenkarte die Anmarschlinien dar.

7. Fuchs, Wachstum des Brandenburgisch-Preußischen Staates unter den Hohenzollern.

Keine eigentliche Karte, sondern eine statistische Tafel, die in farbigen Quadraten anzeigt, wie sich unter jedem Hohenzollernfürsten die Gebietsfläche unseres Staates vergrößert, unter

Friedrich Wilhelm III. auch einmal zeitweise verkleinert hat. Wenn dabei die Haffe an unserer Ostseeküste dem Landareal nicht mit zugerechnet wurden, so ist das zwar amtlicher Brauch, gleichwohl aber geographisch nicht berechtigt, weil die Haffe doch Binnenseen darstellen. Es bedeutet mithin die Umkehrung des Fehlers, den die russische Regierung begeht, indem sie das Asowsche Meer zum Festland schlägt. Fast alle unsere Schulleitfäden machen, vermutlich meist unbewußt, diese Fehler mit, was betreffs unserer Haffe nicht ganz gleichgültig erscheint, da wir doch wohl gerade Preußen und Deutschland von allen Staatsgebieten allein unseren Schülern genau bis auf die Tausend der Quadratkilometer ihrer Größe nach anzugeben pflegen.

Halle a. S. A. Kirchhoff.

Paul Säurich. Biologie der Pflanzen. Im Walde. Bilder aus der Pflanzenwelt. Unter Berücksichtigung des Lebens, der Verwendung und der Geschichte der Pflanzen für Schule und Haus bearbeitet. Leipzig 1902, Wunderlich. XVI u. 321 S. 8. 3 ℳ, geb. 3,60 ℳ.

24 Einzelbeschreibungen (Bilder) dienen dem Verf. dazu, seinen Lesern das Wesentlichste von den Lebensbedingungen und Lebensbeziehungen der Waldpflanzen mitzuteilen. Mehr als die Hälfte der Beschreibungen behandelt Holzpflanzen; von phanerogamen Kräutern sind 7, von kryptogamen 3 beschrieben. Die Auswahl ist im ganzen eine angemessene, doch sind die früh blühenden Kräuter (nur vertreten durch das Lungenkraut) und die Schmarotzer (nur vertreten durch die Mistel) zu wenig berücksichtigt; die phanerogamischen Saprophyten und Hemisaprophyten fehlen ganz. Gerade diese biologischen Gruppen zeigen aber die eigentümlichen Ernährungs-, namentlich Belichtungsverhältnisse des Waldes besonders deutlich. Im Anschluß hieran sei auch bemerkt, daß der Begriff „Schattenpflanzen“ nicht scharf genug herausgearbeitet ist.

Jede Besprechung rückt eine besonders auffällige Erscheinung in den Vordergrund, das Stäuben der Hasel, den reichen Kätzchenbehang der Espe, die verschiedenartige Färbung der Lungenkrautblüten, den scharfen Geschmack des Sauerklees u. a. m., und kommt so bald zu allgemeinen Gesichtspunkten. Wo es zum Verständnis der Lebenserscheinungen notwendig ist, treten anatomische Belehrung, physiologische Beobachtungen und Experimente in ihre Rechte. Im allgemeinen ist sowohl die Gelegenheit zu solchen Mitteilungen geschickt gewählt, wie in ihnen das richtige Maß gehalten. Nur die Mitteilung chemischer Einzelheiten überschreitet zuweilen dieses Maß, wenn Verf. z. B. die Formel für das Atropin oder die chemische Gleichung für die Bildung der Stärke mitteilt. Pflanzenkrankheiten und Pflanzenschädlinge, sowie die Schutzmittel gegen diese werden ausreichend berücksichtigt. Einige bloße Namenaufführungen haben allerdings

wenig Wert; im allgemeinen ist aber die Schilderung so gehalten, daß man bei eigenen Beobachtungen an der Hand des Buches dem Schädling auf die Spur kommen kann.

Jeder Beschreibung schließt sich eine Zusammenstellung der „Lebenserscheinungen“ an, in der Verf. die Beobachtungen unter allgemeine Gesichtspunkte bringt und die Anpassungserscheinungen zu deuten versucht. Dabei erhält der Leser zuweilen den Eindruck, als ob Verf. eine als zweckmäßig erkannte Erscheinung nun auch ohne weiteres als Produkt der natürlichen Auslese ansehe. So z. B. die Knospenlage der Farnwedel („die Einrollung des Wedels macht sich wegen der unterirdischen Lage der Blattknospen nötig“ S. 257), den Standort der Mistel (S. 309), manche Blatt- und Zweigstellungsverhältnisse, die viel mehr von inneren Wachstumsgesetzen abhängig sind, als in S.s Buche zum Ausdruck kommt. Verf. stellt also vielfach seinen Lesern die Natur durchsichtiger dar, als sie es uns ist. Während in der Wissenschaft noch die größten Meinungsverschiedenheiten über die primären Ursachen der Varietätenbildung und Artentstehung herrschen, operiert er mit den Gesetzen der Erhaltungsmäßigkeit, der Anpassung, des Zusammenhangs, der Sparsamkeit, gegen die z. T. doch sehr erhebliche Einwände gemacht werden müssen. Wenn z. B. Verf. in der Entstehung kleistogamer Blüten beim Sauerklee das „Zusammenhangsgesetz“ wirksam findet („wegen des schwachen Insektenbesuchs ist ein Teil der Blüten zu Sommerblüten umgewandelt worden“ S. 74), in der geringen Pollenmenge solcher Blüten das „Sparsamkeitsgesetz“, so übersieht er zunächst, daß diese Erscheinung die Folge mangelhafter Lichteinwirkung ist, und vergröbert außerdem durch seine Gesetze unsere Naturauffassung.

Den Schluß jeder Einzelbeschreibung bilden Mitteilungen über Benutzung der Pflanze und solche aus Geschichte, Poesie, Sage. Die Gedichte passen nicht immer zu dem Gedankengange der Beschreibung, ja stehen zuweilen sogar in keinem Zusammenhange mit der beschriebenen Pflanze. Was hat z. B. Krummachers Gedicht „In der Abendkühle“ (S. 141) mit der Eiche zu tun oder desselben Parabel (S. 220) mit dem Hollunder? S. schreibt übrigens Holunder, entgegen der Deutung „Baum der Holla“.

Allenstein O.-Pr. B. Landsberg.

M. Ebeling, Leitfaden der Chemie für Realschulen. Mit 267 Abbildungen. Dritte, verbesserte Auflage. Berlin 1901, Weidmannsche Buchhandlung. 205 S 8. geb. 2,60 ℳ.

Wie der Verfasser in dem Vorwort betont, ist dieser Leitfaden für Realschulen, also für Schulen mit einem einjährigen chemisch-mineralogischen Unterricht bestimmt. Diesem Zweck entsprechend sind daher nur die wichtigsten Elemente und ihre Verbindungen behandelt, und dabei werden hauptsächlich die Stoffe einer ausführlichen Betrachtung unterzogen, die im Welt-

handel eine Rolle spielen. Wie die rasche Aufeinanderfolge der Auflagen beweist, ist der Leitfaden bereits in vielen Schulen eingeführt worden. Er kann als Repetitionsbuch bestens empfohlen werden. Für die wohl bald nötig werdende vierte Auflage möchte ich mir folgende Verbesserungsvorschläge erlauben. Um nämlich den Unterschied zwischen physikalischen und chemischen Veränderungen klar zu machen, betrachtet der Verfasser die Veränderung, die Wasser beim Zusammentreffen mit Kalium erfährt. Bei diesem Versuch werden nach meiner Meinung dem Schüler gleich zu Beginn des chemischen Unterrichts zu viele neue Erscheinungen, die er nicht alle verfolgen kann, geboten. Zur Einführung in die Chemie sind einige einfache Versuche mit Stoffen, die dem Schüler aus dem täglichen Leben bekannt sind, vorzuziehen. Um ein genaues Verständnis der Bedeutung der chemischen Formeln zu erzielen, muß die quantitative Zusammensetzung einer einfachen chemischen Verbindung mit der Wage ermittelt werden. Die Volumverhältnisse genügen deshalb nicht allein für die Ableitung der Formeln, da diese doch zugleich aus den Gewichtsverhältnissen, in denen sich die Elemente miteinander verbinden, abgeleitet werden. An irgend einer Stelle des Buches sollten auch die Neutralisationsvorgänge beim Zusammentreffen von Säuren und Basen mit titrierten Lösungen gegeben und so der Begriff des Äquivalentgewichts gewonnen werden. Die so erworbenen Kenntnisse befähigen dann den Schüler, die elektrochemischen Prozesse besser zu verstehen. Die zahlreichen schönen Abbildungen, deren Anzahl in der dritten Auflage um 30 erhöht worden ist, tragen wesentlich zum Verständnis der geschilderten chemischen Erscheinungen, insbesondere der technischen Prozesse bei. Die von R. Arendt stammende Figur 104 muß in der Weise verbessert werden, daß der Exhaustor vor die Trockenreinigung kommt. Am Exhaustor ist nämlich eine Saug- und eine Druckpumpe angebracht; die erstere saugt das Gas aus den Retorten und der „nassen Reinigung", und durch die Druckpumpe wird es durch den „Trockenreiniger" in den Gasometer getrieben. Bei der Beschreibung des Bessemerprozesses könnte gesagt werden, daß das Ende desselben am Auftreten und Wiederverschwinden gewisser Linien im Grün und Blau des Spektrums (von Kohlenstoff oder Manganoxyden herrührend) zu erkennen ist. Diese Angabe kann um so eher gemacht werden, als kurz zuvor im Leitfaden die Spektralanalyse behandelt worden ist. Die Figur 196a soll, wie die Unterschrift angibt, Bleiglanz sein; aus den Krystallfiguren läßt sich, meine ich, schwer erkennen, in welcher Form der Bleiglanz krystallisiert. Vielleicht könnte diese Figur bei der nächsten Auflage ganz in Wegfall kommen. Zum Schluß wünsche ich dem sehr gut ausgestatteten Leitfaden eine noch größere Verbreitung.

Leipzig. F. Traumüller.

DRITTE ABTEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN, NEKROLOGE, MISCELLEN.

Bericht über die 25. Versammlung des Vereins mecklenburgischer Schulmänner.

Für seine diesjährige Hauptversammlung, die, wie bereits seit einer Reihe von Jahren, auf den ersten Tag der Michaelisferien, Sonnabend den 27. September, angesetzt war, folgte der Verein mecklenburgischer Schulmänner einer Einladung von seiten des dortigen Ortsvereins nach Rostock. Der Versammlung selbst ging, wie üblich, am Vorabend eine gesellige Vereinigung im Rostocker Hof voraus, an der bereits eine beträchtliche Anzahl Kollegen, Rostocker wie auswärtige, teilnahmen, gleichzeitig hielt der Vorstand eine Vorbesprechung ab.

Mit der Versammlung des Schulmännervereins am 27. verband sich diesmal eine Hauptversammlung des Vereins zur Versicherung hinterlassener Töchter akademisch gebildeter Lehrer Mecklenburgs; für beide Versammlungen hatte Herr Direktor Dr. Schulenburg mit freundlichem Entgegenkommen die Benutzung der Räume der von ihm geleiteten Realschule gestattet, wodurch zugleich den auswärtigen Kollegen Gelegenheit geboten wurde, das neue und stattliche Gebäude der Realschule in seiner inneren Einrichtung kennen zu lernen.

Die Versammlung des Versicherungsvereins begann morgens 9 Uhr und fand im Lehrerzimmer statt. Dieser Verein ist am 1. Oktober 1898 gegründet worden, und zwar ist die Anregung dazu vom Schulmännerverein ausgegangen. Der Vorstand befindet sich zur Zeit in Doberan und besteht aus den Herren Gymnasial-Professor Dr. Voß (Schatzmeister), Oberlehrer Dr. H. Wagner (Schriftführer) und Oberlehrer Dr. Tetzner (Beisitzer). Der Zweck des Vereins, der auf Gegenseitigkeit gegründet ist, ist die Gewährung einer Altersrente an die hinterlassenen unvermählt gebliebenen Töchter seiner Mitglieder von deren 50. Lebensjahre ab. Die Höhe der Rente war bisher auf 200 ℳ festgesetzt und der jährliche Beitrag für jede zur vollen Rente versicherte Tochter betrug 3 ℳ. Gestattet ist bei mehreren Töchtern eine Versicherung zu kleineren Beiträgen mit entsprechend herabgeminderter Rente. Vorerst, ehe die Kasse ihre Verpflichtung zu erfüllen beginnt, ist ein Stammvermögen von 9000 ℳ zusammenzubringen, was spätestens nach einer Zeit von 30 Jahren in Aussicht steht; die ersten Auszahlungen werden also im Jahre 1928 erfolgen. Außer den ordentlichen Mitgliedern gehören dem Verein auch Ehrenmitglieder an, die ebenfalls 3 ℳ zahlen, ohne dafür eine Gegenleistung zu beanspruchen. Ein Teil der von den Ehrenmitgliedern eingezahlten Summe darf zu Unter-

stützungen bedürftiger Witwen oder Töchter auch von Nichtmitgliedern verwandt werden. Bereits vor Erlaß des Reichsgesetzes vom 12. Mai 1901 befand sich der Verein in Unterhandlungen mit der großherzoglichen Regierung zwecks Erlangung der Rechte einer juristischen Person. Das neue Reichsgesetz legt jedem derartigen Verein die Verpflichtung auf, von der Landesregierung die „Erlaubnis zum Geschäftsbetrieb“ zu erwirken. Bei den hierauf bezüglichen Verhandlungen des Vorstandes mit der zuständigen großherzoglichen Behörde, der Gewerbekommission, hatte sich nun die Notwendigkeit mehrerer Statutenänderungen ergeben, und es war deswegen vom Vorstand ein neuer Satzungsentwurf fertiggestellt, mit dem bereits im Laufe des Sommers die einzelnen Ortsgruppen des Vereins durch Zirkular bekannt gemacht waren. Über diesen neuen Satzungsentwurf endgültigen Beschluß zu fassen, war der Hauptgegenstand der Versammlung am 27. September. Zu Beginn derselben gab Herr Gymnasial-Prof. Dr. Voß einen Überblick über die Entwicklung des Vereins seit Gründung desselben. Ein gedruckter kurzer Jahresbericht befand sich bereits seit Ende August in den Händen der Mitglieder. Nach beiden Berichten hatte der Verein am 30. September d. J. 103 ordentliche Mitglieder mit 159 versicherten Töchtern und 31 Ehrenmitglieder. Im verflossenen Jahre sind zwei Unterstützungen an zwei Witwen im Betrage von 50 und 70 *M* gezahlt worden. Der Kassenbestand betrug 1717 *M*. Nach Erstattung des Berichts trat die Versammlung in die Beratung über den Satzungsentwurf ein. Dazu lagen Anträge der Ortsvereine zu Rostock, Schwerin (Gymnasium), Waren und Doberan vor, die sämtlich, in Einzelheiten verschieden, in der Hauptsache darauf hinausliefen, der Verein möge den Beitrag für die ordentlichen Mitglieder entsprechend erhöhen, damit die Kasse von 1928 ab eine Rente bis zur Höhe von 300 *M* zahlen könne. Bei der Beratung wurde der Wunsch geäußert, die statistischen Grundlagen kennen zu lernen, auf denen sich der Verein aufbaue. Herr Gymn.-Prof. Voß war umsomehr in der Lage, diesem Wunsch zu entsprechen, als er selbst es gewesen war, der sämtliche Berechnungen ausgeführt hatte, die die Grundlage für die Statuten des Vereins bilden, und die Versammlung erklärte sich mit der Übersicht, die er darüber gab, vollkommen zufrieden. Der neue Satzungsentwurf wurde darauf einstimmig genehmigt und von den dazu vorliegenden Anträgen der des Ortsvereins Doberan angenommen, nach welchem der volle Beitrag fortab 3, 4 oder 5 *M*, im Bedürfnisfall 5, $6^2/_3$ und $8^1/_3$ *M* beträgt, die Höhe der Rente aber auf 200, 250 oder 300 *M* festgesetzt ist.[1]) Endlich war auch der Vorstand neu zu wählen; die Versammlung beschloß, ihn auch für die nächste — fünfjährige — Wahlperiode in Doberan zu belassen. Um $10^1/_2$ Uhr war die Versammlung beendet.

Inzwischen hatte sich schon eine ganze Anzahl Herren in der Aula der Anstalt zur Versammlung des Schulmännervereins eingefunden, die um $10^1/_2$ Uhr durch den Vorsitzenden, Herrn Direktor Dr. Kuthe-Parchim eröffnet wurde. Laut Ausweis der Präsenzliste nahmen 57 Herren daran teil: außer 21 Herren von den Rostocker Anstalten 2 aus Bützow, 5 aus

---

[1]) Die neuen Satzungen sind der Regierung noch einmal vorgelegt und unter dem 27. Oktober ist dem Verein die Erlaubnis zum Geschäftsbetrieb erteilt worden.

Doberan, 1 aus Grabow, 5 aus Güstrow, 1 aus Ludwigslust, 5 aus Malchin, 2 aus Parchim, 2 aus Ribnitz, 6 aus Schwerin, 2 aus Teterow (als Gäste) und 5 aus Wismar. Zuerst wurde durch den Schriftführer des Vereins, Oberlehrer Dr. R. Wagner-Schwerin, der Jahresbericht erstattet Danach betrug die Gesamtzahl der Mitglieder am Schluß des Vereinsjahres 144, und die Zahl der Zweigvereine hatte sich kurz vor Michaelis durch Eintritt der akademisch gebildeten Kollegen des Realprogymnasiums zu Ribnitz um einen vermehrt, so daß deren 12 bestanden. Die Sitzungen, die im verflossenen Vereinsjahr (von Michaelis 1901 bis 1902) in den Zweigvereinen stattgefunden haben, sind fast sämtlich der Erörterung der Notlage gewidmet gewesen, in der sich die Kollegen an einer Anzahl der höheren Schulen städtischen Patronats noch immer befinden (s. u. Punkt 3 der Tagesordnung). In Ergänzung dieses Jahresberichtes erstattete Herr Oberlehrer Dr. Dopp-Rostock Bericht über die Ausführung des auf der vorigen Versammlung gefaßten Beschlusses, der Vorstand möge die Aufnahme der akademisch gebildeten Lehrer Mecklenburgs in den Schulkalender vermitteln. Herrn Dr. Dopp, der die erforderlichen Vorarbeiten übernommen hatte, ist es, wenn auch nicht ohne Mühe, gelungen, das Material von den höheren Schulen aus Mecklenburg-Schwerin zusammenzubringen; das Manuskript ist den 1. Mai d. J. abgeliefert, auch die Korrektur bereits im Juli besorgt worden. Erschienen war der Kalender zur Zeit der Versammlung noch nicht. Die drei höheren Lehranstalten in Mecklenburg-Strelitz haben sich bisher noch nicht angeschlossen. Nachdem nun noch der Kassenbericht durch Herrn Oberlehrer Dr. Lachmund-Schwerin abgestattet war, erhielt Herr Gymnasial-Professor Dr. Rudloff-Schwerin das Wort zu einem Referat über das Thema: „Welche Aufgaben werden durch die Forderung, die sozialen und wirtschaftlichen Verhältnisse zu berücksichtigen, dem Geschichtsunterricht an höheren Schulen gestellt?“ Auf Grund eingehenden Studiums der reichen über den Gegenstand vorhandenen Literatur, sowie seines ausgebreiteten historischen Wissens überhaupt legte der Referent seine Anschauungen über das Thema in klarer und fesselnder Ausführung dar. Den Inhalt des Vortrages, der die Zeit von $^5/_4$ Stunden in Anspruch nahm, hier zu skizzieren, kann deshalb unterlassen werden, weil der Vortrag zu Ostern 1903 als Programm des Realgymnasiums zu Schwerin erscheinen wird. Die Thesen, die bereits vor der Versammlung mit dem Einladungsschreiben zusammen den Mitgliedern des Vereins gedruckt zugestellt waren, faßten nicht den gesamten Inhalt des Vortrages zusammen, sondern gaben, wie der Verfasser selbst sich äußerte, nur die Grundanschauungen, von denen er ausgegangen, wieder. Sie lauteten:

I. Im Geschichtsunterricht soll die Darstellung gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Verhältnisse 1. auf Grund der geschichtlichen Entwicklung einiges Verständnis für die Gegenwart auch in sozialer Hinsicht anbahnen und so dazu beitragen, daß in den Schülern die Bereitwilligkeit und Fähigkeit, in besonnener Weise an den sozialen Aufgaben unserer Zeit mitzuarbeiten, geweckt wird; 2. zur Vertiefung und Bereicherung des übrigen geschichtlichen Unterrichtsstoffes dienen.

II. Die sozialdemokratische Bewegung der Gegenwart ist als geschichtliche Erscheinung zu erwähnen; eine Erörterung ihrer Lehren gehört nicht in die Schule.

III. Hauptaufgabe des Geschichtsunterrichts bleibt die politische Geschichte.
IV. Die gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Verhältnisse sind in allen Teilen der Geschichte, aber eingehender, als früher üblich war, besonders für die neuere Zeit (seit Ende des Dreißigjährigen Krieges) heranzuziehen; dem geistigen Standpunkte und der Fassungskraft der Schüler muß sorgfältig Rechnung getragen werden.
V. Es empfiehlt sich, bei der Darstellung sozialer und wirtschaftlicher Verhältnisse auch die Landesgeschichte zu berücksichtigen.
VI. Bei der Auswahl des Stoffes im einzelnen ist dem Lehrer möglichst freier Spielraum zu lassen.

Als der Vortragende schloß, war es 12½ Uhr; da um 1 Uhr eine Frühstückspause in Aussicht genommen war, so blieb für die Besprechung des Vortrags und der Thesen nur eine halbe Stunde. Es wurde deshalb von einer Generaldebatte abgesehen und die Besprechung auf eine Erörterung der einzelnen Thesen beschränkt. These I wurde ohne Debatte angenommen. Gegen These II indessen erhob sich Widerspruch. Herr Professor Rudloff erläuterte sie auf Befragen dahin, daß allerdings nach seiner Ansicht von den Lehren der Sozialdemokratie gar nichts im Schulunterricht zu erwähnen sei, da die Besprechung derselben die Gefahr mit sich bringe, daß die Jugend über Dinge, die sie noch nicht ganz verstehe, sich absprechende Urteile einfach aneigne. Der Lehrer habe sich darauf zu beschränken, den Grund der Unzufriedenheit, die Mißstände klarzulegen, durch welche die Entstehung einer Partei verursacht sei, die auf den Umsturz der bestehenden Gesellschaftsordnung ziele. Herr Direktor Dr. Bolle-Wismar hielt dem entgegen, daß man gar nicht umhin könne, wenn man überhaupt die Sozialdemokratie nenne, auch deren Ziele und Lehren zu erwähnen. Herr Direktor Kuthe-Parchim betonte, daß Gegenstand des Geschichtsunterrichts, auch bei der Sozialdemokratie, nur das geschichtliche Werden sein könne, aus dem sich das Urteil der Schüler von selbst ergeben müsse, und beantragte die Fassung: „Die sozialdemokratische Bewegung ist nur als geschichtliche Erscheinung zu behandeln“, unter Streichung des Schlusses der These. Herr Oberlehrer Dr. Wiegand-Rostock schlug vor, den Schluß der These zu fassen: „Eine systematische Erörterung ihrer Lehren u. s. w.“, Herr Oberlehrer Dr. Labes-Rostock beantragte den Wortlaut: „Eine Erörterung ihrer Systeme und Parteien u. s. w.“ Die von Herrn Direktor Kuthe vorgeschlagene Fassung fand die Billigung der Versammlung.

Zu These III wünschte Herr Oberlehrer Dr. Labes-Rostock den Zusatz: „und die gesamte Kulturgeschichte“. Herr Professor Rudloff erklärte sich gegen diesen Zusatz mit dem Bemerken, die These solle sich gerade gegen diejenigen richten, die die Kulturgeschichte auch im Schulunterricht zur Hauptsache machen wollten, was nach seiner Ansicht nicht das richtige sei. Herr Prof. Dr. Kirchner-Wismar wünschte in die These einen Passus aufgenommen, der zum Ausdruck bringe, auf welche Weise die Zeit für das plus der Anforderungen, das sich aus der stärkeren Berücksichtigung der Wirtschafts- und Sozialgeschichte für den Geschichtsunterricht ergebe, gewonnen werden solle. Herr Direktor Kuthe-Parchim schlug, um dem zu genügen, den Zusatz: „unter möglichster Beschränkung der kriegsgeschichtlichen Einzelheiten“ vor und führt als Beispiel an: Im siebenjährigen Kriege brauche nicht jede einzelne Schlacht beschrieben und gelernt zu werden,

die Hauptsache sei, zu zeigen, wie sich das kleine Land verzweifelt und mit Erfolg gegen die ganze Welt gestellt habe. Die Römerzüge Barbarossas, die Kriege Ludwigs XIV., die Kriege und Friedensschlüsse aus der Zeit von 1789—1815 vertrügen u. a. eine abgekürzte Behandlung; hier sei Zeit zu gewinnen für die neuen Aufgaben, die Hauptsache aber, das sei auch seine Ansicht, müsse allerdings die politische Geschichte bleiben. Demgegenüber vertrat Herr Oberlehrer Licentiat Schaumkell-Ludwigslust den Standpunkt, daß in den oberen Klassen der Hauptwert auf die Kulturgeschichte zu legen sei, und Herr Oberlehrer Labes-Rostock wies darauf hin, daß alle bedeutenderen Geschichtswerke die Kulturgeschichte hineinzögen und auch die Leitfäden sich dem angeschlossen hätten, indessen die Versammlung lehnte den von ihm beantragten Zusatz ab, genehmigte aber den des Herrn Direktor Kuthe.

In These IV wurde zunächst der Ausdruck: „eingehender als früher“, weil nicht recht faßbar, beanstandet, sodann fand die Anschauung Widerspruch, die der Referent wenigstens für die Realgymnasien[1]) festhalten zu müssen erklärte, daß für die neuere Zeit — seit dem Ende des Dreißigjährigen Krieges — die gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Verhältnisse ausführlicher als im Mittelalter und in der alten Geschichte zu behandeln seien. Direktor Kuthe führte aus, man müsse auch hier mit dem Altertum anfangen, in der alten Geschichte seien die Schüler zum Verständnis der einfachsten wirtschaftlichen Verhältnisse anzuleiten, damit sei die Grundlage gegeben für das Verständnis der weit verwickelteren Verhältnisse der Neuzeit. Im Gegensatz hierzu wünschte Herr Oberlehrer Labes an die Stelle des Dreißigjährigen Krieges den Anfang des 16. Jahrhunderts gesetzt und erinnerte z. B. an die wirtschaftliche Bedeutung der Millionen, die jährlich nach Rom wanderten u. a. Direktor Bolle wünschte eine möglichst kurze Fassung der These und verwies auf These II, die den Lehrern bei der Auswahl des Stoffes möglichst freien Spielraum lassen wolle. Dies finde seine Anwendung auch auf These III: wenn der Lehrer wolle, möge er den Stoff nach dem Dreißigjährigen Kriege genauer behandeln; dies ausdrücklich vorzuschreiben, beschränke die Freiheit, die These II mit vollem Recht dem Lehrer gebe. Der Passus erhielt nach dem Vorschlag des Herrn Prof. Dr. Fritzsche-Wismar die Fassung: „Die gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Verhältnisse sind in allen Teilen der Geschichte nach Möglichkeit heranzuziehen“. Der Schluß der These wurde als selbstverständlich gestrichen, obgleich der Referent ihn damit begründete, daß gerade auf dem in Frage stehenden Gebiete so viel durch Übertreibungen gesündigt werde und es deshalb hier besonders notwendig und schwierig sei, stets darauf zu achten, daß der Unterricht nicht über die Fassungskraft der Schüler hinausgehe.

Zu These V wurde vorgeschlagen, die Fassung noch etwas entschiedener zu gestalten in folgender Form: „Bei der Darstellung sozialer und wirtschaftlicher Verhältnisse ist die Landesgeschichte zu

[1]) An den mecklenburgischen Realgymnasien wird auf der Mittelstufe deutsche Geschichte, wie in Preußen, auch in Untersekunda unterrichtet; die Gymnasien haben bisher noch an dem früheren Lehrplan (deutsche Geschichte in III, griechische in IIb, römische in IIa) festgehalten.

berücksichtigen". Der Referent, der selbst in erster Linie dabei beteiligt gewesen ist, der Landesgeschichte die ihr jetzt in Mecklenburg eingeräumte Stellung an den höheren Schulen zu gewinnen, erklärte gern seine Zustimmung zu dieser Änderung, die keinen Widerspruch fand. Ein Zusatzantrag zu These VI: „doch ist eine Verständigung der Lehrer an derselben Anstalt dringend wünschenswert", wurde, weil man ihm entgegenhielt, daß dies für alle Unterrichtsfächer gleichmäßig erforderlich sei, wieder zurückgezogen und These VI angenommen.

Um 1 Uhr fand eine Pause statt, die benutzt wurde, um in einem benachbarten Restaurant ein Frühstück einzunehmen; die Verhandlung wurde um 2 Uhr wieder begonnen. Die Versammlung hatte sich zunächst mit den Verhältnissen der Kollegen an den höheren Schulen in den kleineren Städten des Landes zu beschäftigen. Auf Grund eines Beschlusses der vorigjährigen Versammlung war den Ortsvereinen für das verflossene Vereinsjahr die Frage vorgelegt worden: Was kann von seiten des Vereins geschehen, um eine Besserung der noch immer fortbestehenden unwürdigen Lage der Kollegen an den höheren Lehranstalten in den kleineren Städten des Landes herbeiführen zu helfen.[1]) Die Erwägungen der Ortsvereine waren zu verschiedenen Resultaten gelangt, so daß sich eine einheitliche Ansicht daraus nicht ergeben hatte. Unter dem 15. Juni d. J. hatte darauf der Ausschuß der Lehrer an den betreffenden Anstalten einen Antrag an den Vorstand des Schulmännervereins gerichtet, die Michaelisversammlung möge beschließen: Der Verein mecklenburgischer Schulmänner richtet in seiner Gesamtheit an das großherzogliche Ministerium ein Gesuch, worin unter Darlegung der Verhältnisse gebeten wird:

„Das großherzogliche Ministerium möge die Gehälter der Lehrer an den höheren Schulen im ganzen Lande nach einheitlichen Grundsätzen regeln".

Für die Abstimmung über diesen Antrag wie über die ganze Frage waren, einer Bestimmung der Satzungen zufolge, Abgeordnete von den Zweigvereinen gewählt worden, und es ergab die Feststellung der Präsenzliste derselben, daß 29 Abgeordnete von neun Zweigvereinen anwesend waren. Die Versammlung war sich völlig einig in der Sympathie für die unwürdige Lage der städtischen Kollegen, allein Bedenken erregte die Fassung des Antrages besonders deshalb, weil sie die im großherzoglichen Dienste stehenden Lehrer mit einschließe, die sich eben erst mit einer

---

[1]) Die inbetracht kommenden Schulen sind die zu Bützow, Grabow, Güstrow, Malchin, Ribnitz, Teterow und Waren, deren Lehrer hinter den im großherzoglichen Dienste befindlichen Kollegen, die selbst noch nicht den Kollegen in Preußen und anderen benachbarten Staaten gleichgestellt sind, noch beträchtlich zurückstehen. Die an diesen Schulen wirkenden Kollegen sind bereits vor einer Anzahl von Jahren zu einer Vereinigung zusammengetreten, deren Aufgabe die Erkämpfung der Gleichstellung im Gehalt mit den großherzoglichen Kollegen ist; die Geschäfte führt ein Ausschuß von fünf Herren. Die mannigfachen Schritte des Ausschusses, sowie auch die Bemühungen der Regierung selbst haben zwar Aufbesserungen erwirkt, aber zur Zeit ist noch für keine der sieben Anstalten das Ziel der Gleichstellung mit den großherzoglichen Kollegen ganz erreicht.

eigenen Eingabe an die Regierung gewandt hätten und unmöglich ihre Sache schon wieder vor dieselbe bringen könnten. Auch wurde der Wunsch geäußert, daß eine Eingabe, falls die Versammlung eine solche beschließe, vor ihrer Absendung erst den Ortsvereinen zur Genehmigung vorgelegt werde. Schließlich gelangte folgender Antrag zu einstimmiger Annahme: „Um ihren lebhaften Sympathien für die Notlage der an den höheren Schulen in den kleineren Orten des Landes wirkenden Kollegen Ausdruck zu geben, beschließt die Versammlung mecklenburgischer Schulmänner, es solle von dem Vorstand möglichst bald eine Eingabe ausgearbeitet und den Ortsvereinen zur Prüfung und Beschlußfassung zugesandt werden; die Ortsvereine werden verpflichtet, binnen drei Wochen nach Empfang der Eingabe sie zu erledigen“.[1]) Zum Schlusse wurden noch einige geschäftliche Angelegenheiten besprochen. Als Versammlungsort für das nächste Jahr wählte die Majorität Schwerin. Vorschläge zu wissenschaftlichen Themata für das nächste Vereinsjahr wurden bis zum 1. November vom Vorstand erbeten. Die Frage, ob es praktischer sei, die Versammlung zu Anfang oder am Schluß der Michaelisferien zu halten, wurde kurz erörtert. Der Vorsitzende berichtete, daß an ihn eine Anfrage ergangen sei inbetreff des beabsichtigten deutschen Oberlehrertages und riet, die Entscheidung, wie der Verein sich dazu stellen wolle, noch aufzuschieben, da die Frage nach dem Zweck und Nutzen eines Oberlehrertages neben den Philologenversammlungen noch der Klärung bedürfe. Die Versammlung schloß sich dem an. Endlich wurde auf Antrag des Schriftführers der Vorstand ermächtigt, fortab aus Vereinsmitteln jährlich einen Bericht über die Hauptversammlung drucken zu lassen in so viel Exemplaren, daß jedes Vereinsmitglied eins erhalte und noch zum Austausch mit den übrigen Vereinen Deutschlands, von denen im letzten Jahre manche ihre Berichte dem Vorstande zugesandt hatten, die erforderliche Anzahl übrig bleibe. Um 4 Uhr wurde die Versammlung geschlossen.

Die größere Hälfte der Versammelten begab sich darauf zum Rostocker Hof, um noch ein Mittagsmahl gemeinsam einzunehmen. Hier hatte der Rostocker Ortsverein seinen Gästen eine hübsche Überraschung bereitet; es fand sich nämlich auf jedem Platz neben den Tischkarten ein gedrucktes Blatt mit einem Begrüßungsgedicht, verfaßt von Herrn Oberlehrer Dr. Labes, das im weiteren Verlaufe des Mahles nach der Melodie eines bekannten Studentenliedes gesungen wurde. Den ersten Toast, der Sr. Königl. Hoheit dem Großherzog Friedrich Franz IV. von Mecklenburg-Schwerin galt, brachte Herr Direktor Kuthe aus, Herr Direktor Bolle toastete auf den Vorstand, worauf noch eine ganze Reihe der mannigfachsten Trinksprüche, auf den Verein und dessen weiteres Gedeihen, auf die befriedigende Entwicklung der realen Grundlagen des Oberlehrerberufes, auf den idealen Zusammenhang zwischen Schule und Universität auf die Universität Rostock und manche andere folgten. Die Abendzüge führten dann die Mehrzahl der Gäste von auswärts wieder in ihre Heimat zurück.

Schwerin. R. Wagner.

---

[1]) Die Eingabe ist am 20. November an das großherzogliche Ministerium zu Schwerin abgesandt worden.

VIERTE ABTEILUNG.

EINGESANDTE BÜCHER.

1) Meyers Großes Konversations-Lexikon. Ein Nachschlagewerk des allgemeinen Wissens. Sechste, gänzlich umgearbeitete und vermehrte Auflage. Mit mehr als 11 000 Abbildungen im Text und auf über 1400 Bildertafeln, Karten und Plänen sowie 130 Textbeilagen. Erster Band: A bis Astigmatismus. Leipzig und Wien 1902, Bibliographisches Institut. VIII u. 903 u. IV S. gr. 8. eleg. geb. 10 ℳ. — Nach jahrelangen Vorbereitungen erscheint dieses großartige Werk in neuer (6.) Auflage. Alle einzelnen Artikel sind verbessert und vervollständigt, die Illustrationen verschönert und vermehrt.

2) a) C. Rethwisch, Jahresberichte über das höhere Schulwesen. XVI. Jahrgang (1901). Berlin 1902, R. Gaertners Verlagsbuchhandlung (H. Heyfelder). — Wie die früheren Teile sehr lehrreich und vorzüglich orientierend.

b) A. Messer, Herman Schiller als Pädagog. Gießen 1902, J. Rickersche Verlagsbuchhandlung. 16 S. Lex. 8. 0,60 ℳ.

c) In welche Schule schicke ich meinen Sohn? Wie steht es mit den Berechtigungen? Praktische Winke für Eltern von einem alten Schulmanne (Direktor a. D. Dr. A. Schuster in Hannover). Zweite Auflage. Hannover 1902, Norddeutsche Verlagsanstalt O. Goedel. 43 S. 0,75 ℳ.

d) A. Fischer, Über das häusliche Leben der Schüler. Groß-Lichterfelde 1902, Bruno Gebel. 28 S.

e) E. Hoppe, Wie bewahren wir unsere Jugend vor der Unsittlichkeit? Vortrag. Zweite Auflage. Gütersloh 1903, E. Bertelsmann. 16 S. gr. 8. 0,20 ℳ.

3) F. Schultze, Grundlinien der Logik in schematischer Darstellung. Leipzig 1902, Veit & Comp. 31 S. Lex. 8. 1,40 ℳ.

4) J. B. Seidenberger, Grundlinien idealer Weltanschauung aus O. Willmanns Geschichte des Idealismus und seiner Didaktik zusammengestellt. Braunschweig 1902, F. Vieweg & Sohn. VIII u. 300 S. 3 ℳ, geb. 3,80 ℳ.

5) G. Bötticher, Biblische Geschichte für die Vorschulen höherer Lehranstalten. Berlin 1903, W. Prausnitz. VIII u. 64 S. geb. 0,60 ℳ.

6) Schulz-Klix, Biblisches Lesebuch. Nach den Lehrplänen des Jahres 1901 bearbeitet von P. Müllensiefen. Neunundsiebenzigste (der neuen Bearbeitung zweite) Auflage. Berlin 1902, L. Oehmigkes Verlag (R. Appelius). Zwei Teile, IV u. 493 S. gr. 8. geb. zusammen 2,80 ℳ.

7) K. Voelker und H. L. Strack, Biblisches Lesebuch für evangelische Schulen (zugleich Biblisches Geschichtsbuch). Elfte Auflage. Leipzig 1902, Th. Hofmann. VIII u. 612 u. 34 S. mit 8 Karten. geb. 1,80 ℳ.

8) a) O. Schäfer und A. Krebs, Biblisches Lesebuch für den Schulgebrauch. Teil I: Aus den Büchern der Heiligen Schrift Alten Testaments. Mit 8 Abbildungen und 3 Karten. Sechste Auflage. Frankfurt a. M. 1902, Moritz Diesterweg. IV u. 277 S. geb 1 ℳ.

b) O. Schäfer, Lehrbuch für den evangelischen Religionsunterricht. Teil III: Lehrbuch und Leitfaden für den biblischen Unterricht in den oberen Klassen. Mit 2 Karten. Sechste Auflage. Frankfurt a. M. 1902, Moritz Diesterweg. VIII u. 272 S. geb. 2,50 ℳ.

9) Martin Luther, ausgewählt, bearbeitet und erläutert von R. Neubauer. Erster Teil. Dritte Auflage. Halle a. S. 1902, Buchhandlung des Waisenhauses. XI u 272 S. 2,40 ℳ.

10) F. M. Schiele, Friedrich Schleiermachers Monologen. Kritische Ausgabe mit Einleitung, Bibliographie und Index. Leipzig 1902, Dürrsche Buchhandlung. XLVI u. 130 S. 1,40 ℳ.

11) K. Dorenwell, Orthographisches Übungsbuch. Methodisch geordnete Beispiele, Lehrsätze, Aufgaben und Übungsstoffe. Siebente Auflage. Paderborn 1902, F. Schöningh. 108 S. geb. 1 ℳ.

12) W. Fick und J. Bitzer, Übungsstoff zum deutschen Sprach- und Rechtschreibeunterricht für die Unterklassen höherer Lehranstalten. Fünfte, nach der neuen Rechtschreibung umgearbeitete Auflage. Stuttgart 1902, W. Kohlhammer. IV u. 84 S. kart.

13) Roderich Benedix, Der mündliche Vortrag. Ein Lehrbuch für Schulen und zum Selbstunterricht. Erster Teil: Die reine und deutliche Aussprache des Hochdeutschen. Neunte Auflage. Leipzig 1902, J. W. Weber. XIII u. 80 S. kl. 8. geb. 1,50 ℳ.

14) K. Tumlirz, Die Lehre von den Tropen und Figuren nebst einer kurzgefaßten deutschen Metrik. Vierte Auflage. Leipzig 1902, G. Freytag. 116 S. geb. 2 ℳ.

15) R. Kohts, K. W. Meyer, A. Schuster, Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten. Dritter Teil (Quarta). Neunte Auflage von A. Schuster, W. Fiehn, H. Schaefer. Hannover 1903, Helwingsche Verlagsbuchhandlung. VIII u. 256 S. gr. 8. geb. 2,30 ℳ.

16) E. Kuenen und M. Evers, Die deutschen Klassiker erläutert und gewürdigt. Leipzig, Heinrich Bredt.

10. Band. Das Nibelungenlied von F. Vollmer, 2. Auflage von H. Vollmer. 1902. 153 S. kl. 8. 1,25 ℳ.

20. Band. R. Jahnke, Vaterländische Gedichte aus der Zeit der Befreiungskriege, 2. Teil: Erläuterungen. 228 S. kl. 8. 1,50 ℳ.

22. Band. Schillers Braut von Messina von R. Peters. 1. Teil: Text. 98 S. kl. 8. 0,50 ℳ. 2. Teil: Erläuterungen. 155 S. kl. 8. 1,20 ℳ.

17. H. Dütschke, Hundert Dichtungen aus der Zeit der Befreiungskriege. Gotha 1902, F. A. Perthes. XI u. 131 S. kl. 8. geb. 1 ℳ.

18) Goethes ältere Zeitgenossen, herausgegeben von L. Sevin. Karlsruhe 1902, J. J. Reiff. 112 S. geb. 0,60 ℳ.

19) a) Uhland, Ernst, Herzog von Schwaben. Für den Schulgebrauch herausgegeben von R. Eickhoff. Zweite Auflage. Leipzig 1902, G. Freytag. 112 S. kl. 8. geb. 0,60 ℳ.

b) Klopstock, Oden. Ausgewählt und erklärt für den Schulgebrauch von R. Windel. Zweite Auflage. Leipzig 1902, G. Freytag. 147 S. geb. 0,75 ℳ.

c) Schiller, Geschichte des dreißigjährigen Krieges, herausgegeben von W. Boehme. Leipzig 1902, G. Freytag. 347 S. geb. 1,40 ℳ.

d) Dichter der Freiheitskriege, für den Schulgebrauch herausgegeben von R. Windel. Zweite Auflage. Leipzig 1902, G. Freytag. 135 S. geb. 0,70 ℳ.

e) Der schwäbische Dichterkreis, eine Gedichtsammlung für Schule und Haus, herausgegeben von E. Müller. Leipzig 1902, G. Freytag. 142 S. geb. 0,80 M.

20) O. Ludwig, Die Makkabäer, herausgegeben von R. Petsch. Leipzig 1902, B. G. Teubner. XIV u. 95 S. geb. 0,80 M.

21) E. Grosse, Die Nymphen (Natur) von Karl Lehrs. In Erinnerung an Lehrs hundertjährigen Geburtstag zum Schulgebrauch bearbeitet. Leipzig 1902, B. G. Teubner. 29 S. gr. 8. 0,60 M.

22) Harvard Studies in classical philology. Volume XIII (1902). Published by Harvard University Cambridge, Massachusetts. VIII u. 176 S. In Europa zu beziehen, wie alle Teile dieser Harvard-Studien, von Otto Harrassowitz in Leipzig.

23) J. Ziehen, Über die Verbindung der sprachlichen mit der sachlichen Belehrung. Leipzig und Frankfurt a. M. 1902, Kesselringsche Buchhandlung (E. v. Mayer). 81 S. 1 M.

24) A. Waldeck, Praktische Anleitung zum Unterricht in der lateinischen Grammatik nach den neuen Lehrplänen. Zweite Auflage. Halle a. S. 1902, Buchhandlung des Waisenhauses. VIII u. 217 S. 3 M.

25) H. Ludwig, Lateinische Stilübungen für Oberklassen an Gymnasien und Realgymnasien. Stuttgart 1902, Adolf Bonz & Comp. Text und Anmerkungen: XII u. 148 S. geb. — Übersetzung: III u. 98 S. geb.

26) a) E. Zimmermann, Übungsstücke im Anschluß an Ciceros Catilinarische Reden. Zweite Auflage. Berlin 1902, R. Gaertners Verlagsbuchhandlung. 125 S. geb. 1 M.

b) E. Zimmermann, Übungsstücke im Anschluß an Sallusts Verschwörung Catilinas. Zweite Auflage. Berlin 1902, R. Gaertners Verlagsbuchhandlung. 96 S. geb. 0,90 M.

27) A. Detto und J. Lehmann, Übungsstücke nach Cäsar zum Übersetzen ins Lateinische für die Mittelstufe der Gymnasien. Teil I, bearbeitet von J. Lehmann. Dritte Auflage. Berlin 1902, R. Gaertners Verlagsbuchhandlung. 60 S. 0,60 M.

28) J. Mikolajczak, De septem sapientium fabulis quaestiones selectae. Accedit epimetrum de Maeandro sive Leandro rerum scriptore. Breslau 1902, M. & H. Marcus. 75 S. gr. 8. (Breslauer philologische Abhandlungen, herausgegeben von R. Förster, IX 1.)

29) Aischylos' Perser. Herausgegeben und erklärt von H. Jurenka. Leipzig 1902, B. G. Teubner. Text: X u. 39 S. — Einleitung und Kommentar: 63 S.

30) A. Biese, Griechische Lyriker in Auswahl für den Schulgebrauch herausgegeben. Teil I: Text. Zweite Auflage. Leipzig 1902, G. Freytag. VIII u. 104 S. geb. 1,20 M.

31) H. Draheim, Auswahl aus griechischen Klassikern. Zum schriftlichen Übersetzen ins Deutsche für Prima. Berlin 1903, R. Gaertners Verlagsbuchhandlung. IV u. 44 S. geb. 0,80 M.

32) a) K. Fecht, Präparation zu Thukydides Buch VI. Gotha 1902, F. A. Perthes. 65 S. 0,60 M.

b) K. Fecht und J. Sitzler, Griechisches Übungsbuch für Untertertia. Vierte Auflage. Freiburg i. B. 1902, Herdersche Verlagshandlung. XI u. 194 S. 1,60 M, geb. 1,85 M.

33) Langenscheidts Taschenwörterbücher (neue Folge von Langenscheidts Notwörterbüchern). Berlin, Langenscheidtsche Verlagsbuchhandlung (Prof. G. Langenscheidt).

a) E. Muret, Taschenwörterbuch der englischen und deutschen Sprache. Mit Angabe der Aussprache nach dem phonetischen System der Methode Toussaint-Langenscheidt. Zweite Bearbeitung. Zwei Bände: XLII u. 495 u. 452 S. geb. je 2 M., in einem Bande 3,50 M.

b) C. Villatte, Taschenwörterbuch der französischen und deutschen Sprache. Mit Angabe u. s. w. Zweite Bearbeitung. Zwei Bände: XX u. 439 u. 472 S. geb. je 2 M., in einem Bande 3,50 M.

34) G. Ploetz, Elementarbuch. Ausgabe F, neue Ausgabe für Realgymnasien. Berlin 1902, F. A. Herbig. XVI u. 270 S. 2 M.

35) J. Bauer, A. Englert, Th. Link, Französisches Lesebuch. Dritte Auflage. München und Berlin 1901, R. Oldenbourg. XI u. 334 S. geb. 3 M.

36) F. Koldewey, Französische Synonymik für Schulen. Vierte Auflage. Wolfenbüttel 1902, Julius Zwißler. IV u. 220 S. 8. 2 M.

37) F. Lotsch, Ce que l'on doit savoir du style français. Principes de composition et de style. Leipzig 1902, Rengersche Buchhandlung (Gebhardt & Wilisch). 40 S. 0,60 M.

38) F. Marheineke, La classe en français. Hannover und Berlin 1902, C. Meyer (G. Prior). XVI u. 362 S. gr. 8. 5 M.

39) a) R. Kron, Französischer Lektüre-Kanon. Marburg 1902, N. G. Elwert. 23 S. 0,50 M. (S.-A. aus „Neuere Sprachen", Band X.)

b) A. Reusch, Ein Studienaufenthalt in England. Marburg 1902, N. G. Elwert. VIII u. 143 S. 1,80 M.

40) a) Hommes illustres de la France. Recueil de Biographies publié et annoté par H. Flaschel. Avec six portraits. Berlin 1902, R. Gaertners Verlagsbuchhandlung H. Heyfelder. VII u. 128 S. geb.

b) L'empire 1805—1809. L'Allemagne Napoléonienne. Aus der Histoire générale von Lavisse und Bambaud für den Schulgebrauch ausgewählt, bearbeitet und mit Anmerkungen herausgegeben von Th. Haas. Mit 2 Kärtchen. Berlin 1903, R. Gaertners Verlagsbuchhandlung H. Heyfelder. VIII u. 158 S. geb.

41) E. Lehmann, Lehr- und Lesebuch der englischen Sprache, nach der Anschauungsmethode mit Bildern bearbeitet. Sechste Auflage. Mannheim 1902, J. Bensheimer. XXIII u. 246 S. geb. 3 M.

42) H. Müller, Englischer Lektüre-Kanon. Marburg 1902, N. G. Elwert. 30 S. 0,50 M. (S.-A. aus „Neuere Sprachen", Band X.)

43) J. C. Andrä, Grundriß der Geschichte für höhere Schulen. Leipzig 1902, R. Voigtländers Verlag. Erster Teil: Alte Geschichte für die Quarta nach J. C. Andrä von K. Endemann. IV u. 108 S. Zweiter Teil: Deutsche Geschichte bis zur Gegenwart für die Tertia und Untersekunda nach J. C. Andrä von K. Endemann. VIII u. 311 S. Beide Teile in einem Bande 3,80 M. — Auf die ausgezeichnete Bearbeitung Endemanns sei nachdrücklich hingewiesen. Die Ausstattung ist sehr gut (11 Geschichtskarten, 12 Tafeln zur Geschichte der Baukunst und Bildhauerei, 16 Bilder zur Kulturgeschichte).

44) W. Assmann, Geschichte des Mittelalters von 375—1517. Zur Förderung des Quellenstudiums für Studierende und Lehrer der Geschichte. Dritte Auflage von L. Viereck. Dritte Abteilung. Die beiden letzten Jahrhunderte des Mittelalters: Deutschland, die Schweiz und Italien von R. Fischer, R. Scheppig, L. Viereck. Erste Lieferung. Braunschweig 1902, Fr. Vieweg und Sohn. XIX u. 635 S. gr. 8. 12 M.

45) H. Hamelmanns geschichtliche Werke. Kritisch neu herausgegeben von H. Detmer. Band I: Schriften zur niedersächsisch-westfälischen Gelehrtengeschichte. Erstes Heft. Münster i. W. 1902, Aschendorff. IV u. 96 S. gr. 8. 2 M.

46) M. Mertens, Hülfsbuch für den Unterricht in der deutschen Geschichte. Erster Teil: Deutsche Geschichte von den ältesten Zeiten bis zum Ausgange des Mittelalters. Fünfte Auflage. Freiburg i. B. 1902, Herdersche Verlagshandlung. VIII u. 140 S. gr. 8. 1,40 M, geb. 1,70 M.

47) a) J. Neubauer, Kanon geschichtlicher Jahreszahlen. Halle a. S. 1902, Buchhandlung des Waisenhauses. 30 S. 0,30 M.

b) H. Brettschneider, Wiederholungs-Tabellen für den Unterricht in der Geschichte. Halle a. S. 1902, Buchhandlung des Waisenhauses. IV u. 38 S. 0,40 M.

48) P. Holzhausen, Heinrich Heine und Napoleon I. Mit vier illustrativen Beilagen. Frankfurt a. M. 1903, Moritz Diesterweg. IX u. 292 S. gr. 8. 5 *M*, geb. 6 *M*.

49) W. Sievers und W. Kukenthal, Australien, Ozeanien und Polarländer. Zweite Auflage. Mit 198 Abbildungen, 14 Karten und 24 Tafeln. Leipzig u. Wien 1902, Bibliographisches Institut. XII u. 640 S. gr. 8. eleg. geb. 17 *M*. — Nach der „Erforschungsgeschichte", welche die Einleitung bildet, folgt eine „Allgemeine Übersicht", der sich die Behandlung der geographischen Einzelgebiete — hierin liegt das Charakteristische der 2. Auflage — nach Bodengestalt und Gewässern, Klima, Pflanzenwelt, Tierwelt und gegebenenfalls auch nach politischen oder wirtschaftlichen Gesichtspunkten anschließt. Das Illustrationsmaterial zeigt eine überraschende Fülle neuer Abbildungen, die Karten entsprechen durchweg dem heutigen Stande der Forschungen.

50) G. Kewitsch, Die Vulkane Pelé, Krakatau, Etna, Vesuv. Norden 1902, Diedr. Soltau. 35 S. 1 *M*.

51) S. Günther, Astronomische Geographie. Mit 52 Abbildungen. Leipzig 1902, G. J. Göschensche Verlagshandlung. 170 S. kl. 8. geb. 0,80 *M*.

52) E. Splittegart, Rechenaufgaben für die unteren Klassen höherer Lehranstalten. Zweite Auflage. Düsseldorf o. J., L. Schwann. 1. Heft: 51 S. kl. 8. 0,40 *M*, geb. 0,50 *M*; 2. Heft: 48 S. kl. 8. 0,40 *M*, geb. 0,50 *M*; 3. Heft: 68 S. kl. 8. 0,50 *M*, geb. 0,70 *M*.

53) H. Thieme, Leitfaden der Mathematik für Realanstalten. Erster Teil: Die Unterstufe. Mit 114 Figuren. Leipzig 1902, G. Freytag. VI u. 118 S. gr. 8. geb. 1,60 *M*.

54) H. Thieme, Leitfaden der Mathematik für Realanstalten. Zweiter Teil: Die Oberstufe. Leipzig 1902, G. Freytag. IV u. 196 S. geb. 2,50 *M*.

55) H. Müller, Die Mathematik auf den Gymnasien und Realschulen, für den Unterricht dargestellt. Teil II: Die Oberstufe (Lehraufgabe der Klassen Ober-Sekunda und Prima). Ausgabe A: für Gymnasien. Zweite Auflage. Leipzig und Berlin 1902, B. G. Teubner. XII u. 311 S. gr. 8. geb. 3,40 *M*.

56) H. Müller, Die Mathematik auf den Gymnasien und Realschulen, für den Unterricht dargestellt. Ausgabe B: für reale Anstalten und Reformschulen, unter Mitwirkung von A. Hupe. II 2. Zweite Auflage. Leipzig 1902, B. G. Teubner. VIII u. 179 S. geb. 2,40 *M*.

57) B. Sellenthin, Mathematischer Leitfaden mit besonderer Berücksichtigung der Navigation. Mit 324 Figuren im Text. Leipzig und Berlin 1902, B. G. Teubner. XI u. 450 S. gr. 8.

58) F. v. Močniks, Lehrbuch der Arithmetik für Unter-Gymnasien, bearbeitet von A. Neumann. Erste Abteilung für die I. und II. Klasse. Sechsunddreißigste Auflage. Leipzig 1902, G. Freytag. III u. 148 S. geb. 2 *M*.

59) E. Weinnoldt, Leitfaden der analytischen Geometrie. Mit 62 Figuren. Leipzig 1902, B. G. Teubner. II u. 80 S. geb. 1,60 *M*.

60) F. X. Steck und J. Bielmayr, Lehrbuch der Arithmetik, neu herausgegeben von W. Pözl. Zwölfte Auflage. Kempten 1902, Jos. Kösel. 1. Teil: VII u. 100 S. IV u. 98 S.

61) K. Schwering, Sammlung von Aufgaben aus der Arithmetik für höhere Lehranstalten. Erster Lehrgang. Zweite Auflage. Freiburg i. B. 1902, Herdersche Verlagshandlung. VII u. 59 S. gr. 8. 0,80 *M*, geb 1,10 *M*.

62) E. Wrobel, Resultate zu dem Übungsbuch zur Arithmetik und Algebra I. Zweite Auflage. Rostock 1902, Hermann Koch. 80 S. 2 *M*.

63) E. Bardey, Aufgabensammlung, methodisch geordnet, mehr als 8000 Aufgaben enthaltend über alle Teile der Elementar-Arithmetik.

In alter und neuer Ausgabe. Neue Ausgabe nach der 26. Auflage bearbeitet von F. Pietzker und O. Presler. Zweite Auflage. Leipzig und Berlin 1902, B. G. Teubner. VIII u. 395 S. geb. 3,20 *M*.

64) E. Bardey, Algebraische Gleichungen nebst den Resultaten und den Methoden zu ihrer Auflösung. Fünfte Auflage von F. Pietzker. Leipzig 1902, B. G. Teubner. XIII u. 420 S. gr. 8. geb. 8 *M*.

65) H. Schubert, Niedere Analysis. Teil I: Kombinatorik, Wahrscheinlichkeitsrechnung, Kettenbrüche und diophantische Gleichungen. Leipzig 1902, G. J. Göschensche Verlagshandlung. VII u. 181 S. geb. 3,60 *M*.

66) L. Königsberger, Hermann von Helmholtz. Erster Band. Mit drei Bildnissen. Braunschweig 1902, F. Vieweg & Sohn. XII u. 375 S. gr. 8. 8 *M*, in Leinw. 10 *M*, in Halbfr. 12 *M*.

67) W. Abendroth, Leitfaden der Physik mit Einschluß der einfachsten Lehren der mathematischen Geographie nach der Lehr- und Prüfungsordnung von 1893 für Gymnasien. Band I: Kursus der Unter- und Obersekunda. Dritte Auflage. Mit 152 Holzschnitten. Leipzig 1902, S. Hirzel. IX u. 221 S. gr. 8. 3,60 *M*, geb. 4 *M*.

68) Pokorny-Fischer, Naturgeschichte des Pflanzenreiches für höhere Lehranstalten. Mit 436 Abbildungen. Einundzwanzigste Auflage. Leipzig 1902, G. Freytag. VI u. 274 S. gr. 8. geb. 3 *M*.

69) J. E. Weiß, Grundriß der Botanik. Mit 527 in den Text gedruckten Abbildungen (690 Einzelfiguren). Vierte Auflage. München und Berlin 1902, R. Oldenbourg. VIII u. 317 S. 3 *M*.

70) Pokorny-Noë, Naturgeschichte des Mineralreiches für höhere Lehranstalten. Mit 64 Abbildungen und 3 Tafeln. Zwanzigste Auflage. Leipzig 1902, G. Freytag. III u. 64 S. gr. 8. geb. 1,60 *M*.

71) J. Schneider und O. Metze, Hauptmerkmale der Baustile. Kleine Ausgabe. Folio. 10 Tafeln mit gegenüberstehendem Texte. Leipzig o. J., F. Hirt & Sohn. 1,60 *M*.

72) K. Brandi, Die Renaissance in Florenz und Rom. Acht Vorträge. Zweite Auflage. Leipzig 1903, B. G. Teubner. X u. 266 S. 5 *M*., geb. 6 *M*.

73) G. Warnecke, Kunstgeschichtliches Bilderbuch für Schule und Haus. Vierte Auflage. Leipzig 1902, E. A. Seemann. III u. 49 S. hoch 4. geb. 2 *M*. Hierzu:

74) G. Warnecke, Vorschule der Kunstges'chichte. Textbuch zu dem kunstgeschichtlichen Bilderbuch. Vierte Auflage. Leipzig 1902, E. A. Seemann. VIII u. 113 S. kl. 8. geb. 1,25 *M*.

75) K. Noack, Schulgesangbuch nebst Katechismus und Spruchbuch. Dritte Auflage. Frankfurt a. O. 1902, G. Harneckers Buchhandlung. XXIV u. 130 S. geb. 0,80 *M*.

76) F. Swillus, Die Bestrebungen Friedrich Ludwig Jahns, das Turnen zur deutschen Volkssache zu machen. Vierte Auflage. Königsberg i. P. 1902, Gräfe & Unzer. 34 S. 0,25 *M*.

77) L. Gurlitt, Der Deutsche und sein Vaterland. Berlin 1902, Wiegandt & Grieben. VI u. 134 S. gr. 8. 1,20 *M*.

78) E. M. Hiemann, Wandtafelskizzen für den Unterricht in der Vaterlandskunde. Leipzig 1902, Dürrsche Buchhandlung. 42 S. gr. 8. 2 *M*.

79) Bilderbogen für Schule und Haus mit erklärendem Text. Herausgegeben von der Gesellschaft für vervielfältigende Kunst in Wien. Vierte Serie (Bogen 76—100). Überwiegend Darstellungen aus der Geschichte. Die Bilder sind vorzüglich ausgeführt und äußerst billig (das Stück 10 Pf.).

ERSTE ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Xenophons Memorabilien als Schullektüre.

In den neuen Jahrbüchern für das klassische Altertum u. s. w. 1898 hatte ich in einem Aufsatz: „Xenophons Memorabilien c. I und II in ihren Beziehungen zur Gegenwart“ auf S. 97 gesagt: „Es würde mir immer das Herz bluten bei dem Gedanken, daß eine Generation nach Prima kommen könnte, die nicht diesen Elementarunterricht in der Philosophie genossen und sich nicht an allen diesen damals wie heute modernen Fragen gebildet hätte“. Hatte ich beim Schreiben jener Schrift schon geahnt, daß diese Lektüre meine Verteidigung nötig haben würde? Meine Arbeit hat sicherlich nichts mehr gefruchtet; denn in den neuen Lehrplänen und Lehraufgaben für die höheren Schulen in Preußen vom Jahre 1901 heißt es S. 34: „Die Lektüre Xenophons ist in der Regel mit U II abzuschließen“. Damit steht im Einklang S. 33 „Lektüre in O II: Homer und Herodot; daneben andere geeignete Prosa“, und doch will es mir bei dieser Fassung nicht so ausgeschlossen erscheinen, daß auch die Memorabilien in O II gelesen werden können, da es „geeignete Prosa“ für O II nicht gerade viel gibt; höchstens ließe sich Lysias oder Isokrates nennen, wenn man nicht zu den Chrestomathien, z. B. der jetzt in vielen Beziehungen mit Recht so gefeierten von v. Wilamowitz übergehen will. Es ist mir aber immer noch fraglich, ob nicht bloß die vorher genannten Schriften Xenophons, Anabasis und Hellenika, ausgeschlossen sein sollen und desselben Verfassers philosophisches Werk der Memorabilien ruhig weiter gelesen werden darf. Bei dieser Deutung wäre ich völlig befriedigt, aber auch bei der wörtlichen nicht allzusehr beunruhigt oder ja hoffnungslos. Weht doch aus dem Einleitungsartikel der neuen Zeitschrift, welche einen so notwendigen Kommentar zu dem offiziellen Texte der Lehrpläne bildet, dem Leser ein Geist entgegen, der jeden Buchstaben tötet und den Stoffen ein „Füget euch“ zuruft, damit die Persönlichkeit aus dem von ihr zurechtgekneteten

Stoffe auf die Jugend einwirke, damit das altersgraue, geschriebene Wort mit dem Reiz der Ursprünglichkeit auf die bereiteten Gemüter ausgegossen werde. Wenn ich also nachweisen könnte, daß der Xenophon, der uns in den Memorabilien entgegentritt, ein ganz anderer ist als der Historiker Xenophon, daß ein davon verschiedener, größerer und neuer Bildungswert in diesem seinen Buche stecke, dann würde vielleicht doch noch mancher, der bisher an dieser Lektüre Freude gefunden und sie auch erweckt hat, der gerade in ihr das gefunden, was den Schülern so recht vor Augen führt, wie das Altertum die ewige Jugend besitzt und dieselben Menschheitsfragen den Trivialphilosophen jener Periode und die besseren Durchschnittsmenschen unserer Zeit beschäftigen, — sie auch weiter treiben dürfen. Freilich, der Leumund der Memorabilien ist nicht gut. Aus der eigenen Schulzeit her habe ich keine angenehme Erinnerung an sie, und daß es vielen, auch noch in jüngerer Zeit, so ergeht, habe ich leidvoll erfahren. Aber es tröstet auch wieder, daß nicht so ganz selten in Programmen und Zeitschriften in der vermeintlichen „Wüste" Oasen entdeckt wurden, erfrischendes Quellwasser aufgewiesen ward, und daß es Pädagogen von Ruf waren, die auf die Geeignetheit dieser populärphilosophischen, oft etwas nüchternen Forschungen für Weiterbildung des Geistes, für ein Hinausspinnen der Gedanken mit beredten Worten hinwiesen (Rothfuchs u. a.). Denn wir Verteidiger dieser so viel verkannten Schrift machen es nicht, wie es Verkäufer wohl tun, die ihre Ware los sein wollen. Wir versichern nicht, daß Xenophon sich hier als einen großen Geist zeige, wir weisen selbst nach, wie oft er seinen Lehrer Sokrates mißverstanden, daß er ihn überhaupt nicht in seiner Größe gewürdigt habe; wir nennen ihn keinen Plato, ja es beschleicht uns der Gedanke, ob nicht Xenophon alle jene Gespräche frei erfunden, ob nicht jener Sokrates ein Pseudonym für Xenophon selbst ist; wir wissen nicht einmal, ob selbst das Überlieferte ganz auf Xenophon zurückgehe, — und doch sind nach unserer oft geprüften Ansicht seine Memorabilien für Ober-Sekundaner eine sehr geeignete Lektüre hinsichtlich des Bildungswertes, den sie vermitteln, und eine interessierende, weil fast alle darin behandelten Fragen bis auf die heutige Zeit das Denken beschäftigen und wenn auch nicht gerade „modern" im bösen Sinne, aber doch modern in jenem Sinne sind, wie es soviele Schriften des klassischen Altertums sein und bleiben werden und müssen.

Man gibt dem der Anabasis Entwachsenen, dem durch die Hellenika selten von neuem Interessierten — den Herodot. Mit Recht! Die großen, edlen und rührenden Ideen über Freiheit, Vaterlandsliebe und Männerwürde, diese behagliche Ausströmung eines reichen, kulturhistorisch merkwürdigen Inhalts, diese naiven Kritikversuche verfehlen ihre Wirkung selten, und selbst die

Fremdartigkeit des Dialekts hindert ein rasches Sichhineinlesen wenig bei Schülern, die in den Tertien die attischen Formen selbst haben „zusammenbauen" müssen. Aber der Prima philosophische und dramatische Aufgabe dürfte doch auch schon einer Vorbereitung bedürfen. Gleicht Plato nicht einem Berge, den man nicht straflos rasch bewältigt, wenn man nicht vorher schon auf kleinere Hügel geklettert ist? Versteht man ihn in seinem Geistesfluge, wenn man noch gar nicht Philosophisches gelesen, weiß man etwas von Sokrates-Plato, wenn man nicht vorher schon diese in Wolken gehüllte gewichtige Persönlichkeit in schlichter Beleuchtung geschaut? — Man könnte ja Lysias lesen. Gewiß! Zum Ruhme dieses schlichten Advokaten, seiner Sprache, seiner Stoffe, selbst seiner Gewandtheit läßt sich manches sagen, und auch als Einführung in die Schriften des Demosthenes läßt seine Lektüre sich geltend machen, aber ob eine Lysias-Lektüre auch das Herz ergreifen, das Altertum in seinem innerlichen Denken und Fühlen dem Schüler näher bringen kann, ob der Gewinn an Kenntnissen des Gerichtswesens und der politisch-kulturhistorischen Geschichte Athens sich vergleichen läßt mit dem geistigen Gewinn, den ein geeigneter Unterricht aus diesen einfachen, oft hausbackenen, immer aber wahren und das Denken weckenden Darstellungen und Gesprächen des Xenophon erzielen kann, — das bezweifle ich. Wenn man etwas empfiehlt, tut man nicht gut, das andere herabzusetzen, und ich würde von vornherein durch eine Besprechung des Inhalts der Memorabilien meine Ansicht bekräftigt haben; aber ich habe in meiner oben erwähnten Schrift für die ersten beiden so instruktiven, dem Gesichtskreis der Schule so nahe liegenden Kapitel mein Pulver schon größtenteils verschossen. Doch auch das, was ich noch auf der Pfanne habe, dürfte genügen, um die Bahn für eine bessere Würdigung des Inhalts der Memorabilien für die Schule — nicht für die Wissenschaft — frei zu machen.

Es enthält sogleich das 4. Kapitel des ersten Buches einen Stoff, der nicht oft genug behandelt werden kann. Da ist ein kleiner aufgeblasener Freigeist in Athen, Aristodemos der Kleine mit Namen. Er versäumt nicht nur selbst der Gottheit seinen Tribut darzubringen, nein, er lacht auch und spottet über Leute, die dergleichen tun. Ein solcher Mann kann für andere gefährlich werden. Sehen wir, wie Sokrates ihm beikommt! Aristodemos ist ein weltmännisch gebildeter Mann, der seine klassischen Meister kennt. So eitel ist er nicht, daß er das „Bewundern" verlernt hätte; aber in den lebendigen Geschöpfen hat er doch bisher nur Zufallsgebilde gesehen. Doch wie zweckmäßig ist alles eingerichtet, das Auge, die Nase, der Geschmack! Wie geht doch die Vorsorge in der Zubereitung des menschlichen Leibes bis ins einzelne, selbst ins kleinste! Augenlider, Augenwimpern und -brauen zeugen von sorgsamster Überlegung

dessen, der sie schuf. Daß das Ohr nie versagt, weil es überlastet sei, daß die Zähne gebildet sind, um die ihnen zugewiesene Aufgabe durch richtige Verteilung zu lösen, das kann keinem nachdenkenden Menschen anders erscheinen, als daß es Werke eines nach Vernunftgesetzen schaffenden Wesens sind. Selbst in der Stellung des Mundes und der Abzugskanäle hat Sokrates Gottes Tätigkeit als eine ästhetisch fühlende erkannt, und Aristodemos ist sofort bereit, darin Anzeichen davon zu entdecken, daß nur ein weiser und seine erschaffenen Wesen liebender Werkmeister so gehandelt haben könne. Dieser Künstler wollte aber nicht bloß etwas Vergängliches schaffen. Die Menschen sollten sich selbst mit angeborener Lust fortpflanzen, sollten ihre Kinder und das Leben lieben, vor dem Tode aber als der Vernichtung beben. So kann sich der große Weltweise Sokrates, der mit unheimlicher Ruhe einst dem Tode entgegenblicken sollte, auf den allgemein menschlichen Standpunkt versetzen, nach dem der Tod der Übel größtes ist, und natürlich auch auf den, der wohl auch in den Zeiten der Überkultur noch gelten wird, der uneigennützigen Elternliebe und der Begierde, sich selbst fortzusetzen. — Sokrates ist nicht stolz auf die Erfindung dieser Beweise einer liebevollen Fürsorge des Schöpfers lebender Wesen; er sonnt sich nicht in dem Glücke eines Überwinders seines Gegners, sondern geht sogleich zu einem anderen Beweise über. Mit der plötzlichen und verfänglichen Frage: Du bist doch wohl überzeugt, Geist und Verstand zu besitzen? führt er den eingebildeten, hier sich aber geduldig und vernünftig benehmenden Gegner dazu, sich einmal den Menschen von einem anderen Gesichtspunkt anzusehen. Alles, was der Mensch körperlich ist, findet sich auch sonst in der Natur dieser Welt. Sollte er den Verstand, das Denken vor allem anderen voraushaben? Sollte es in der Welt nicht auch ein großes, unendliches Vernünftige geben, von dem der menschliche Geist nur ein Teil ist? Die Geschichte von dem Herrn, der den Erdenkloß bildete und ihm seinen Odem mitteilte, — ist sie nicht die Einkleidung des von Sokrates-Xenophon Gedachten und Geschlossenen? Sollte nicht dieses selbe vernünftige Wesen, von dem du auch einen Teil in dich aufgenommen hast, alle jene Ordnung geschaffen, jene Zwecke gesetzt haben? Du siehst ja freilich diesen Herrn nicht, wie du die Meister siehst, welche etwas handwerksmäßig geschaffen haben. Aber es gibt außer dem körperlichen Sehen noch ein geistiges Wahrnehmen. Hast du darum kein treibendes Element in dir, keine Seele, keine Vernunft, weil du sie körperlich nicht siehst?

Unser Aristodemos ist ein Mensch, der mit sich reden läßt. Nun behauptet er, auch gar nicht wegwerfend von dem Göttlichen gesprochen zu haben. Jetzt hält er die Gottheit mit einemmale für zu herrlich, als daß sie einer Pflege von menschlicher Seite

bedürfte, als daß sie danach verlangte oder gar davon Notiz nähme. Sie stehe nach seiner jetzigen Ausrede da, wie ein schlechter Fürst, der sich um seine Untertanen nicht kümmert, wie ein Uhrmacher, dem das Erzeugnis seiner Kunst gleichgültig geworden ist, wie — um ein aus der englischen Philosophie bekanntes Beispiel zu gebrauchen — ein englischer Herzog, der keine Zeit und kein Interesse hat für etwaige Maulwurfshügel in seinen Parks. Bei der Widerlegung dieses Punktes versagt der Scharfsinn Xenophons etwas. Während er nun hätte zeigen müssen, daß es und warum es nicht anzunehmen ist, daß ein Wesen, das so kunstvoll der Schöpfer gewesen ist, nun in gänzlicher Apathie einsam throne und wie in der Schicksalsführung der Menschen und Staaten immer von neuem die Hand Gottes sichtbar werde, kehrt er zu den früher begonnenen Beweisen von der Sorgfalt bei der Ausstattung der erschaffenen Wesen, speziell allerdings der Menschen zurück. Gewiß ist der aufgerichtete Gang des Menschen von großer Wichtigkeit für das Fortkommen desselben und ein besonderer Vorzug vor den Tieren: Hände und vor allem eine bewegliche Zunge, die durch ihre verschiedene Stellungnahme zahlreiche Lautmodulationen ermöglicht, Seele und Vernunft, mit der sie zu dem Glauben an die Götter gelangen, mit der sie den Blick in die Zukunft haben, Körper und Geist bilden und Gedächtnis zeigen, sind noch in ganz anderer Beziehung Zeichen und Beweise, daß der Schöpfer sich in dem Menschen eine Art Götter neben sich schaffen wollte, eigenartige Wesen im Verhältnis zu der übrigen Schöpfung, daß den Menschen ein Grad der Vollkommenheit beiwohne, wie er sonst nicht erreicht werde, und daß sie ein Organismus sind, in dem Körper und Geist durcheinander bedingt sind. Diese besondere Fürsorge läßt allerdings so sehr auf einen die Menschen leitenden, klugen Schöpfer schließen, daß Aristodemos daran glauben will, falls die Gottheit auch noch Leute schicke oder sich sonst darüber ausspreche, was man zu tun habe und was zu lassen sei. Aristodemos ahnt völlig, was der Beweisführung seines Gegners fehlt. Der Gott des Sokrates oder besser des Xenophon hat Großartiges und Bewundernswertes geschaffen, aber es fehlt die Verbindung zwischen Gott und Mensch und besonders den einzelnen Menschen; Sokrates kann noch nicht sagen: Ich bin der Herr **dein** Gott. Ich weiß weder, ob er meines Dankes bedarf, noch, wie ich ihn **beweisen** soll. Mir fehlt die **Offenbarung** seines Wesens. Soweit Aristodemos. Ich glaube, er wird unbefriedigt weggegangen sein; und das, was Xenophon noch hinzufügt, mag ihm seine bangen Zweifel nicht gehoben haben. Die Mantik hatte sicherlich damals schon nicht alle zu gläubigen Anhängern; die Zeichen in der Natur sind trügliche Gottesstimmen, und nicht jedem ist die innere Stimme, die ihn auf Gott weist, kräftig geblieben. Vorhanden muß sie freilich bei allen gewesen sein; in der menschlichen

Seele muß von Anfang an der Gedanke an Gott geschlummert haben und an ein göttliches Gericht; denn sonst wäre der Glaube bei den mancherlei Ereignissen, die gegen das Gottesgericht zu sprechen scheinen, wohl verloren gegangen. Xenophon weiß auch schon, daß Frömmigkeit dem Volke zu erhalten ein Wunsch und eine Forderung ist für alle die, denen das Heil eines Volkes am Herzen liegt, und er hat es auch oft erlebt, wie Todesfurcht und Nachdenken den Mann und Greis zu den Gottesgedanken zurückführen, die er in der Jugend verlor. Aber das sind keine Beweise, das sind nur Hilfsmittel, einen Bau zu stützen, auch das ist kein Beweis, was als Schluß dem Aristodemos mitgegeben wird: Du beherrschest mit deinem Geiste den Körper, warum soll es bei dem großen Weltgeist nicht mit der Welt ebenso sein? Warum soll er nicht über Raum und Zeit erhaben sein, da doch schon die menschlichen Sinne so Großes vermögen?

Als „potenzierte“ Menschen hatte schon Homer die Götter aufgefaßt. An unserer Stelle kommt aber schon die Allwissenheit und die Allgegenwart Gottes zu einem — wenn auch schwachen Ausdruck.

Doch Xenophon gibt den Weg an, auf dem man zur Gotteserkenntnis am sichersten gelangt. Was Kirchenväter in den Ausdruck: tantum deus cognoscitur, quantum diligitur zusammengefaßt haben an christlicher Erfahrung, das sagt er mit den Worten: *οὕτω καὶ τῶν θεῶν πεῖραν λαμβάνῃς θεραπεύων.* Man muß Gott zuerst dienen, mit aufgeschlossenem Sinn ihm nahen, ihn schon lieben, man muß sich in ihn versenken, dann wird man ihn finden und ihn mit dem Frommen sprechend hören.

Gewiß hat Xenophon nur gestammelt vom kosmologischen und teleologischen Gottesbeweis, von dem per analogiam, vom Deismus und vom Kulturbeweis, er hat nicht alles ausgeschöpft, was über den geschichtlichen Gottesbeweis, aus dem e consensu gentium und aus dem Wesen des Gottes und gar über den aus dem inneren Erfahrungsleben gesagt worden ist und sich noch sagen läßt; es ist aber gerade genug, um den Ober-Sekundaner nachdenklich zu machen und ihn in das philosophische Denken der Prima einzuführen, ihm auch sein religiöses Empfinden zu vertiefen. — Das können aber auch viele andere Kapitel des ersten Buches. Wie schön ist z. B. das Hesiodeische *Κὰδ δύναμιν δ' ἔρδειν ἱέρ' ἀθανάτοισι θεοῖσι* im I 3 ausgeführt! Nicht besser konnte es Horaz III 23, und durchaus christlich bleibt es, daß man die Gottheit „einfach um das Gute bitten soll, weil sie ja allein am besten wisse, was gut sei“.

Doch nicht bloß die Gespräche über göttliche Fragen sind für alle Zeiten geschrieben, auch viele andere sind es, welche ganze Menschenklassen mit ihren Ansichten und Gewohnheiten malen und ins rechte Licht stellen. Aristippos, der später so

berühmt gewordene Philosoph, der auch dem Primaner durch die Lektüre des Horaz näher gebracht wird, war noch ein junger Mann, als Sokrates auf ihn aufmerksam gemacht wurde. Doch hatte er schon damals einen für alles Vergnügliche und Angenehme aufgeschlossenen Sinn, und seine Sitten und Lebensanschauungen fielen ernsteren Menschen nicht immer angenehm auf. Der Meister legt ihm die Frage vor, wie er wohl zwei junge Menschen erziehen werde, von denen der eine einst berufen sein solle, eine „führende" Rolle im Staatsleben zu spielen, der andere dagegen von vornherein dazu bestimmt sei, in einer dienenden Stellung zu verharren und damit sich für völlig befriedigt zu erklären. Diese letztere Erziehungsaufgabe, jemanden zu erziehen, *ὅπως μηδ' ἀντιποιήσεται ἀρχῆς*, erscheint uns auffallend. Aber sprach und spricht man nicht noch heute bald auf dieser, bald auf jener Seite von einer Verdummungsabsicht? Gibt es nicht auch heute noch Leute, denen eine Unterrichtsart zusagen würde, welche die darin Gebildeten so zufrieden mache, daß sie ja nicht den Wunsch hegten, auch ihrerseits an der Leitung beteiligt zu sein? Jedenfalls aber bildet die Erziehung dieser Art Schüler für Xenophon nur die Folie. In der Tat handelt es sich um Erziehungssätze für die „höheren" Schulen, für die „führenden" Geister im Gegensatz zu den *ἀνδραποδώδεις* (I 1, 16), die das „Warum? und Was?" nicht zu kennen brauchen und zum Aufarbeiten des von den *καλοὶκἀγαθοί* Angegebenen bestimmt sind. Einer, der sich eignen soll, einmal eine höhere Stelle einzunehmen, muß zunächst seinem Körper eine untergeordnete Stelle zuweisen. Er darf erst essen, trinken, schlafen, wenn es nichts mehr zu erledigen gibt; seiner Sinnlichkeit muß er Zügel anlegen; ein Arbeiter muß er sein — und dabei lernfreudig. Seinen Körper muß er stahlhart machen gegen die Einflüsse der Luft und der Witterung; denn ein Kriegsmann und ein Landwirt und wer sonst ein wichtiges Amt bekleidet, muß gesund und hart sein. Wir können auch heute noch mit diesen Erziehungsgrundsätzen zufrieden sein; nur scheint Xenophon hier die Erziehung des Kindes nicht von der des jungen Mannes zu trennen. Manches würden wir erst der Schule des Lebens überlassen, und unsere Hygieniker dürften sehr eifern, wenn wir zu früh dem Körper z. B. an Schlaf etwas entzögen. Nach der eigenen Ansicht des Aristippos hat die Laufbahn eines solchen Mannes nicht bloß diese körperlichen Unbequemlichkeiten. Ein Staatsmann hat die Fürsorge für die Ernährung so vieler Tausende, und unser bequemer Freund findet schon etwas Schwieriges darin, sich selbst das Nötige zuzubereiten, — ein Staatsmann trägt das Gefühl der Verantwortlichkeit mit sich herum und muß sich vom Volke wie ein Sklave behandeln lassen; er darf nicht einmal an dem Guten teilnehmen, das man seiner Tätigkeit verdankt; er

wird endlich dadurch verhaßt, daß er auch andere zu einer Tätigkeit für das Gesamtwohl zwingt, die vielleicht, wenn es anginge, nichts weiter wünschten als Aristipp, nämlich in leichter, angenehmer Weise ihr Leben hinzubringen. Aber Aristipp hat sich nach der Meinung Xenophons nicht klar gemacht, worin denn eigentlich ein angenehmes Leben besteht. Ist nicht trotz aller der aufgezählten Mängel doch das Leben eines, der im Dienste einer Pflicht steht, angenehmer, befriedigender? Bei den Völkern ist die Frage kaum zu stellen; denn die Antwort ergibt sich von selbst. Wer möchte nicht lieber als Perser leben denn als Lydier, oder als Karthager denn als Libyer? Das Leben der Engländer ist sicherlich angenehmer als das der überwundenen Buren; und auch innerhalb eines Volkes war von jeher die Lage der regierenden Klassen eine angenehmere als die der regierten. Daran will Aristipp nun auch garnicht gedacht haben, daß er ein Sklave oder Diener werden müßte, wenn er auf eine führende Stellung verzichte. Gibt es denn keine Mitte zwischen diesen beiden Extremen? Kann ich denn nicht als ein freier Mann nur meinem Glück, nur mir leben? — Wieviel Menschen denken noch heute so! Wenn sie nach des Lebens Stürmen oder Arbeiten sich in einen Winkel der Erde zurückziehen und ängstlich jeder Belastung sich wehren, dann haben sie den lebhaften Wunsch, nun wenigstens das Lebensende ohne jede Schererei hinzubringen. Aber das Ende ist doch oft, damals wie heute, daß es ohne diese nicht abgeht; denn der Weg, den man zu gehen hat, führt eben *δι' ἀνθρώπων*. Damals gab es gewalttätige Menschen, welche die Saat schnitten, die sie nicht gesäet hatten, und die Bäume abhieben denen, die nach ihrer Meinung keine Macht hätten, sich gegen eine Vergewaltigung zu wehren, jetzt fehlt es ebenfalls nicht an Leuten, die jenes Ruhebedürfnis für ihre Zwecke ausnutzen und diesen nach Frieden Dürstenden zeigen, daß sie ihr Zurückziehen als Schwäche auffassen. Heute heißt es, wie damals: Man muß entweder Hammer oder Ambos sein; und wehe dem, dem das Ambosdasein keinen Unmut mehr erregt. Eine Friedensoase gibt es heute so wenig wie damals im äußeren Leben; denn wo man auch weilt, gibt es Menschen mit ihrer Qual und Quälerei. Das hat Aristipp nicht beachtet. Er glaubt, wenn er ein Kosmopolit werde, dann werde die Lust ihm nicht gestört. Als ein *ξένος πανταχοῦ* könne er ein Leben ganz nach seinem Gefallen führen. Als ob nicht auch auf den Wegen nach der Schweiz, nach Italien und nach Paris und dort selbst hungrige Wölfe in Menschengestalt wären, als ob nicht überall der Fremde als ein Mittel betrachtet wird, den eigenen Staat zu bereichern, als ob er nicht überall zu gewissen Zeiten mit mißtrauischen Blicken gemessen und selten in ernsten Dingen als voll angesehen würde! Nein, nicht ubi bene ibi patria, sondern dort ist das rechte Heim, wo man sich durch energisches Arbeiten eine

möglichst gesicherte Stellung erworben hat. Wenn man nun nicht einmal hier für Ungestörtheit der Ruhe bei dem Dasein eines bösen Nachbars Sicherheit leisten kann, wie wird das erst in der Fremde möglich sein? — Nicht einmal ein Sklave dürfte solche Gesinnung haben, wie du sie zu haben vorgibst, so fährt Xenophon fort. Man würde ihm seine Sucht, sich das Leben möglichst bequem und reich an sinnlichen Genüssen zu gestalten, mit den üblichen Sklavenarbeiten austreiben. Und ein Freier glaubt, eine solche Gesinnung haben zu dürfen? Nein, das Leben ist allerdings Mühe und Arbeit. Aber diese Lasten sind köstlich, wenn sie freiwillig übernommen wurden. Das Gefühl, daß es nur an uns liegt, sie zu enden, nimmt ihnen das Peinigende, und die Hoffnung auf den idealen Lohn nimmt ihnen die Bitterkeit. Das seinen Nächsten-Lieben und für die Gesamtheit Arbeiten und Leiden trägt Kampfpreise ein voll Seligkeit, wie sie die Sinnlichkeit nie bringen kann. Freilich kennt Sokrates-Xenophon nicht diesen Begriff des „Nächsten". Aber was bedeutet dies gegenüber dem schönen Resultat von den Freuden des echten Menschen und Bürgers?

Es war meine Absicht zu zeigen, daß in den Denkwürdigkeiten Xenophons sich nicht etwa bloß ein griechischer Klassiker äußert, dessen sprachlicher Ausdruck von einem Ober-Sekundaner überwunden und genügend verstanden wird, sondern sich auch ein Inhalt darbietet, der durch tausend Fäden mit den Lebensregungen der Gegenwart und aller Zeiten innig verknüpft ist, der sogar auf das Urteil der Jetztlebenden klärend und belehrend einwirken kann. Ich hätte dies noch an vielen anderen Beispielen aus allen 4 Büchern nachweisen können — wie praktisch z. B. weiß er in II 7 ein großes Kapitel der sozialen Not zu beseitigen —, aber auch das Gegebene wird hinreichend sein, den einen oder anderen zu veranlassen, daß er Xenophons Memorabilien aufs neue auf ihren Wert als Schullektüre untersuche.

Hirschberg. Emil Rosenberg.

ZWEITE ABTEILUNG.

LITERARISCHE BERICHTE.

G. Krüger, Verordnungen und Gesetze für die Gymnasien und Realanstalten des Herzogtums Anhalt. Bearbeitet im Auftrage der Herzoglichen Regierung, Abteilung für das Schulwesen. Dessau 1902, C. Dünnhaupt. VIII u. 455 S. 8. 6 *M*, geb. 7,50 *M*.

Die Entwicklung des preußischen höhern Schulwesens, soweit sie in Verordnungen der Centralbehörde, in Ausführungsbestimmungen und Erläuterungen der nachgeordneten Provinzialinstanzen ihren Ausdruck gefunden hat, ist schon seit geraumer Zeit leicht zu verfolgen. Die Werke von Neigebaur (1835), L. v. Rönne (1855), die drei, zuletzt von O. Kübler besorgten Auflagen von L. Wieses Werke (1867, 1875, 1886) gewähren eine vollkommene Übersicht. Für die Zeit nach 1886 leistet dieselben Dienste A. Beiers bekanntes, vor kurzem in zweiter, stark vermehrter Auflage erschienenes Buch. Daß auch die Regierungen deutscher Bundesstaaten, wenigstens zum Teil, solche Zusammenstellungen entweder offiziell bewirkt oder doch für die Herstellung ihre Hilfe geboten haben, ergibt sich aus H. Morsch' trefflichem Aufsatz über die Direktoren- und Lehrerinstruktionen in den Neuen Jahrbüchern 1902, Heft 2/3.

Anhalt-Dessau hat mit dem vorliegenden Werke dasselbe getan. Das Buch enthält eine Sammlung aller seit 1882 bezüglich des höheren Schulwesens von dem Herzoglichen Staats-Ministerium oder der Herzoglichen Regierung, Abteilung für das Schulwesen, erlassenen Bestimmungen und fügt aus früherer Zeit dasjenige Material hinzu, das durch die Neuerungen noch nicht ersetzt ist. In der Anlage schließt es sich eng an Wieses Verordnungen und Gesetze an, indem es den Stoff in zwei Abteilungen, die Schule bezw. das Lehramt und die Lehrer behandelnd, vorführt. Für die Anhaltische Schulverwaltung und die ihr unterstellten Lehrer wird es also dieselbe Bedeutung gewinnen, die Wieses Buch für Preußen hat. Aber über die Grenzen des Herzogtums hinaus muß es auch in weiteren Kreisen als eine erfreuliche Erscheinung begrüßt werden. Ermöglicht es doch

nicht nur zu verfolgen, wie im Verlauf der letzten zwei Dezennien die Schulverwaltung des deutschen Kleinstaates ihre Aufgabe zu lösen gesucht hat, sondern es bietet zugleich einen interessanten Einblick in Kämpfe um die Bewahrung der Selbständigkeit gegenüber dem Einfluß, den die Entwicklung der Dinge in dem größten deutschen Staate auf die engere Heimat hatte. Gewiß wehrt der Verf. mit vollem Recht die Behauptung ab, „als sei Anhalt in den Bann der preußischen Schulgesetzgebung gezwungen“, „als sei die einst so kraftvolle Initiative im Schulwesen aufgegeben“. Denn bei näherer Prüfung des gebotenen Stoffes kann man sich voll seiner Ansicht anschließen, „daß nicht nur bei der Auswahl, sondern namentlich bei der Ausführung mancher aus Preußen entnommenen schulorganisatorischen Einrichtungen und Bestimmungen die Herzoglich-Anhaltische Schulverwaltung nach eigenem Urteil ihre besonderen Wege gegangen ist“. Aber trotzdem bietet auch seine Sammlung ein Dokument zum Erweise des übermächtigen Druckes, den die preußischen Verhältnisse auf die benachbarten Staaten üben, eine Tatsache, die nicht weggeleugnet werden kann, die mit Notwendigkeit eingetreten ist, die man bedauern mag, die aber doch nicht ausbleiben konnte und mit der man sich abfinden muß. Eigenartiges, Wohlberechtigtes mag dieser Übertragung großstaatlicher Einrichtungen zum Opfer fallen. Das Opfer muß gebracht werden für die Idee der Einheitlichkeit des Reiches. Aber es ist nicht nötig, daß das Eigenleben des kleinen Staates ganz erstickt werde. Daß es bisher nicht geschehen, dafür bietet dieses Buch nicht minder ein Zeugnis und es ist wohl möglich, daß aus ihm manch Samenkorn befruchtend auch auf die weitere Entwicklung des Ganzen wirkt. Eigentümliche Nüancierungen und Weiterführungen der von außen übernommenen Bestimmungen finden sich an vielen Stellen, und die aufmerksame Beobachtung, die man in Preußen den Einrichtungen der Bundesstaaten widmet, wird gewiß dazu führen, eine ersprießliche Wechselwirkung eintreten zu lassen. Warum sollte man, bei der Bearbeitung einer einschlägigen Frage, sich Rat nicht auch aus Krüger's Buch, statt nur aus Wiese und Beier, erholen und das Bessere nehmen, wo man es findet. Es wäre zu wünschen, daß noch manche andere Schulverwaltung der deutschen Bundesstaaten sich zu dem gleichen Schritte entschlösse, durch die Neuausgabe ihrer „Verordnungen und Gesetze“ eine genauere Kenntnis ihrer Einrichtungen auch in weiteren Kreisen anzubahnen und zu ihrem Teil durch das Bekanntwerden ihrer Eigenheit zu immer erneuter Prüfung und Besserung der Verhältnisse in allen Teilen beizutragen.

Nordhausen. Max Nath.

C. Steinweg, Schluß! Eine Studie zur Schulreform. Halle a. S. 1902, Max Niemeyer. 48 S. 8. 0,80 *M.*

Der stolze Imperativ des Titels wird durch kein Vorwort erläutert und über das quis? quid? ubi? des Verfassers bleiben wir einstweilen im unklaren. Seine Studie bezieht sich fast ausschließlich auf den Unterricht in den neueren Sprachen und kommt zu dem Ergebnis, daß durch das Hineinschleppen von allem möglichen Neuen in die Schule eine Unruhe entstanden sei, „die kaum noch eine Steigerung zuläßt. Wir können wirklich von einer notleidenden Sprachwirtschaft reden; quousque tandem!“

An einem so jugendlich frischen Zorn kann man immerhin seine Freude haben, auch wenn man selber den verschiedenen Sekten der Schulreformer denselben heiteren Gleichmut widmet, wie etwa den Vegetarianern, Temperenzlern und Abstinenzlern. Zur Reue und Umkehr wird sich zwar kaum jemand durch das Schriftchen bestimmen lassen, indes enthält es etliche vernünftige Gedanken und Beobachtungen, die unparteiische Erwägung verdienen.

Die Maxime auf S. 1, beim Festlegen des Lehrziels für die einzelnen Fächer darf nicht über die Grenzen des Bildungsunterrichts hinausgegangen werden, kein Wetteifer mit Fachschulen oder Universitäten stattfinden, könnte füglich als selbstverständlich gelten. Aber der Verfasser berichtet von dem ganz unverholen ausgesprochenen Wunsche eines Neuphilologen nach „einer ausgiebigeren Entfaltung der Kenntnisse und Fertigkeiten, welche die wahrhaftig nicht leichte Staatsprüfung von uns verlangt. Wie vieles von dem sauer(!) Erworbenen und mühsam(!) Behaupteten liegt nicht in der Lehrpraxis brach“. Weh euch, ihr armen Jungen der Zukunftsschulen! Da wird euch Oberlehrer X ein Anschauungsbild in Stahlstich zeigen, worauf die menschliche Zunge in acht verschiedenen phonetischen Attitüden zu schauen ist, ein anderer wird euch sprachvergleichend vom indischen asmi assi asti zu je suis, tu es, il est führen, ein dritter hübsche Konjekturen zu den provençalischen Troubadours erwähnen, ein vierter läßt euch an Racines antiken Helden das klassische Altertum in moderner Verklärung schauen, verschweigt aber, daß Melpomene im Elysium, wie Pfeffel sagt, in „den gekräuselten Franzosen mit den seidnen Hosen“ die griechischen Helden nicht wiedererkannt hat. Endlich weiß einer die „überwiegende Behandlung menschlich-sittlicher Verhältnisse im Betriebe der Fremdsprachen mit dem fast ausschließlichen Sachunterricht der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer“ harmonisch zu verbinden, indem er — nach berühmten Mustern — den ptolemäischen Lehrsatz ins Französische übersetzt. —

So ungefähr stelle ich mir die didaktische Überschwemmung vor, die ins Werk gesetzt werden soll, damit die Herren Neu-

philologen ihre überschüssige Weisheit an den Mann bringen können. Bisher habe ich immer gemeint, die Lehrer seien der Schüler wegen da, nicht umgekehrt. — Da ist es denn erfreulich, daß einmal ein Zunftgenosse kräftig gegen die Überschwenglichkeiten im Betriebe der modernen Fremdsprachen auftritt. Und zu den Neuphilologen ist Steinweg zu rechnen; denn er hat einen Kursus der Alliance Française mitgemacht, auch mehrfach seine Ferien in Frankreich zugebracht. Aber wenn unter den „sauer erworbenen und mühsam behaupteten Kenntnissen und Fertigkeiten" der phonetische Drill so ziemlich in erster Linie steht, so schätzt er ihn in der Lehrpraxis doch sehr gering; denn S. 6 lesen wir: „Bei uns in Sachsen z. B. scheint die Möglichkeit, die Schüler zu einer Aussprachefertigkeit zu bringen, fast ebenso ausgeschlossen, wie die in Westfalen zu einer Sprechgeläufigkeit". Allerdings gilt für die Sachsen, was Schömann zu den Studenten sagte, wenn sie Konjekturen vorbrachten: priusquam saltare velis, ire te discere decet; sie sollten doch zuerst bei ihrem eigenen Idiom anfangen. Denn als der junge Kandidat die landesübliche Entdeckung gemacht hatte, daß die vom Direktor und Kollegium für Quinta reif befundenen Schüler bodenlos unwissend seien, klagte er laut im Konferenzzimmer: „nicht einmal barfuß können sie steigern", und da die Herrn Kollegen das auch nicht konnten, sagte er: „zum Kukuk, barfuß minor minimus". Wir andern Deutschen sündigen mehr in der Vokalisation; wenn es in Lappes „Nord oder Süd" heißt: Knecht oder Herr, Nur keines Menschen Narr, so hält der Pommer und der Ostpreuße das für einen Reim, denn jener spricht: Nerr, dieser: Harr. Reinigen wir doch erst einmal gründlich unsere deutsche Aussprache, bevor wir französisch lispeln und flöten lernen; der erhabene Zweck wird ja doch erst à la prochaine fête de saint Jamais erreicht.

Von den verschiedenen Methoden zur Aneignung und Befestigung des Wort- und Phrasenschatzes wird die der Anschauung gegenwärtig am meisten gepriesen. „Daß man aber durch bloßen Hinweis auf die Abbildung eines Dinges dem deutschen Wort wehren könne, sich nicht gleichzeitig mit dem Fremdwort einzustellen, glauben wohl nur noch die einseitigsten Neuerer. Wie ein lebendig aufgespießter Käfer windet und dreht man sich um den deutschen Ausdruck herum, den man doch nicht los werden kann. Noch nicht einmal eine Gedächtnisstütze sind diese Bilder für die zu lernende Vokabel".

Die entgegengesetzte Methode wendet sich ausschließlich an das Ohr; so lernt ja doch das Kind von seiner Mutter. Aber dann müßte der Knabe eine Zeit lang seiner deutschen Umgebung entzogen werden und es dürften nicht, wie es doch in Tertia geschieht, „drei Sprachen an sein Ohr treffen". Der Verfasser hält es daher mit denen, die mit dem Wortklang auch gleich

das Schriftbild geben; da ist die Auffassung doch offenbar klarer und fester, und der Verfasser verwirft mit vollem Recht die „Losvombuchbewegung“. Für mich ist die Sache längst erledigt durch das treffliche Sprüchlein: Haurit aquam cribro qui discere vult sine libro.

Weiterhin heißt es: „Der größte Schaden, den die Ultrareformer im Begriff sind unseren Anstalten zuzufügen, liegt in dem niedrigen Niveau, auf das sie ihre Vokabel- und Übungsbücher herunterdrücken. Was nutzt es dem Knaben, wenn er weiß, daß die französischen Katzen „miaulent“ (ich würde miaoulen schreiben), die Kühe „beuglent“ und andre wer weiß was tun?“ Ferner: „Nichts will mir weniger in den Kopf als der Satz aus These 5 der siebenten Sitzung des letzten Pariser Kongresses: „Indem man die gesprochene Sprache lehrt, drängt sich die Grammatik von selbst auf“. „Mit dem Übersetzen in die Fremdsprachen haben die Reformer grundsätzlich gebrochen, und wer hier nicht mit ihnen geht, der hat einen anderen Geist empfangen als wie sie.“

Doch genug. Vernünftige Neuphilologen werden das Schriftchen mit Zustimmung lesen, aber von irgend welchem „Schluß!“ kann nicht die Rede sein. Da wird heuer zum Beispiel das höhere Schulwesen Hamburgs von einer schweren Reformgewitterwolke bedroht, wie aus Wegehaupts letztem Programm des Wilhelms-Gymnasiums zu ersehen ist. Dort gibt es eine Schulsynode, die Gutachten zu erstatten hat, selbständige Anträge stellen kann und berechtigt ist, zwei Mitglieder in die Oberschulbehörde zu wählen. Theoretisch kann man ja einer solchen Institution sympathisch gegenüberstehn, aber der geneigte Leser wird sich schwerlich eines gelinden Schreckens erwehren, wenn er hört, daß in besagter Synode 172 Direktoren und wissenschaftliche Lehrer neben 1600 Volksschullehrern tagen. Da ist denn auch ihr Unterrichtsgesetzentwurf mit mehreren Tropfen demokratischen Öls getränkt. Die fünfstufige Volksschule ohne fremde Sprachen setzt sich fort in 1) dreistufigen Ergänzungsschulen, 2) siebenstufigen Gymnasien und Realgymnasien, 3) vierstufigen Realschulen und höheren Mädchenschulen, 4) dreistufigen Oberrealschulen. Da wird also der fremdsprachliche Unterricht um 2 Stufen hinaufgerückt; mit dem 12. Lebensjahre beginnt das Lateinische, mit dem 13. das Französische, mit dem 14. das Englische, mit dem 15. das Griechische. Die Mathematik wird in den unteren Klassen mit 4, in den mittleren mit 3, in Prima mit zwei! Stunden am Gymnasium angesetzt, wozu Wegehaupt bemerkt, daß nicht nur unsere Mathematiker, sondern auch wir Altphilologen das für ganz unmöglich erklären müssen. — In § 18 des Gesetzentwurfes wird dann der Oberschulbehörde vertrauensvoll das Amt übertragen, die Lehrpläne und Prüfungsordnungen der neuen Hamburger Schulen so einzurichten, daß

sie alle Berechtigungen bekommen! Laut § 20 wird Schulgeld nicht erhoben; Lehr- und Lernmittel werden unentgeltlich geliefert.

Nun, es wird sich ja historisch entwickeln, was bei dieser Verschwisterung von Sozialpolitik und Reformpädagogik herauskommt.

Danzig. Carl Kruse.

Wilhelm Bode, Schule und Alkoholfrage. Weimar 1902, W. Bodes Verlag. I u. 183 S. 8. 2,40 *M*.

Wer die mehr und mehr um sich greifende Gefahr der Branntweinpest nur einigermaßen kennt, wird es für notwendig finden müssen, daß auch die Schule sich ihr entgegenstellt und durch geeignete Unterweisung die ihr anvertrauten Zöglinge gegen das drohende Verderben zu schützen sich bemüht. Die angeführte Schrift von W. Bode, der durch eine Reihe von Arbeiten gegen den Alkoholismus sich vorteilhaft bekannt gemacht hat, bringt „eine Schilderung aller der mannigfaltigen Versuche, die Kinder und Heranwachsenden zu Gegnern des Mißbrauchs oder auch schon des Gebrauchs geistiger Getränke zu machen, und eine Sammlung der Gedanken, die für und wider diese Versuche sprechen“.

Mit Fleiß und Gründlichkeit hat der Verfasser ein umfangreiches Material in objektiver Weise zusammengetragen, doch so, daß gelegentlich auch sein eigener Standpunkt unverkennbar hervortritt. Der Stoff ist in sieben Abschnitten untergebracht, deren Überschriften den der Sache Unkundigen kaum den in ihnen behandelten reichen Inhalt ahnen lassen. Nach einer Darstellung der Schädigung der Schule durch die Trinksitten bespricht der Verfasser in II Grundsätzliches über Lehre und Lehrer, in III Gelegenheits-Unterricht, Schulbücher und andere Lehrmittel, in IV die Alkoholfrage als vorgeschriebenes Schulfach, in V die Kindervereine, in VI sonstige Mittel der Lehrer und Schulbehörden, in VII die ältere Jugend.

Überall wird der Gegenstand in sachgemäßer und anziehender Darstellung behandelt, nicht nur, wie er sich in Deutschland darstellt, sondern auch, wie Amerika, Großbritannien, Schweden, Norwegen, Dänemark, Frankreich und die Schweiz sich zur Temperenzbewegung in Bezug auf die Jugend gestellt haben und noch stellen. Wo der subjektive Standpunkt des Verfassers hervortritt, wird man ihm fast immer beipflichten können; hier und da kann man anderer Ansicht sein. Unter den sieben Schutzgewändern z. B., welche der Zögling gegen den Alkohol aus der Schule mit ins Leben nimmt (S. 108 ff.), wird namentlich der Wert der ästhetischen Erziehung hervorgehoben und die Erziehung zur Volkskunst eifrig befürwortet. Ohne den Wert

der letzteren herabzusetzen, müssen wir betonen, daß wir den Wert einer sittlich-religiösen Erziehung höher anschlagen als den einer nur ästhetischen. S. 132 wird gelegentlich der Besprechung über die an höheren Schulen stattfindende Belehrung im Sinne der Temperenz die Autorität Zieglers angeführt, der sich gegen das gänzliche Wirtshausverbot für Schüler der obersten Klasse ausspricht. Wir gestehen gern ein, daß die Ausführungen Zieglers, dem auch der Verfasser beizustimmen scheint, durchaus treffend sind; aber man darf sich nicht verhehlen, daß die „Freigabe“ einer Wirtschaft an Primaner, sie mag noch so gut sein, auch ihre Schattenseiten hat. Die sonst so verpönte Kneipe wird dadurch zu einem Erziehungsmittel gestempelt, und die Schüler kommen gewöhnlich zu der Ansicht, daß nun der Besuch der „freigegebenen“ Wirtschaft auch erfolgen müsse. Wer nicht mit tut, wird so lange gehänselt, bis er in der Gemeinschaft ist. Endlich liegt darin die Gefahr, daß der Besuch zur Gewohnheit werden und daß damit für das spätere Leben der Grund zu einer dauernden Neigung für den Biertisch gelegt werden kann. S. 142—148 (Abschn. VIII) findet sich eine dankenswerte Zusammenstellung der auf die Jugend bezüglichen Temperenzliteratur der verschiedenen Länder, deren Mäßigkeitsbestrebungen in den Bereich der Abhandlung gezogen worden sind. Hieran schließen sich (Abschn. IX) Proben aus Büchern, die dem Temperenzunterricht Rechnung tragen. Wir machen auf ein Figurengedicht (Schnapsglas!) des Herrn Verfassers aufmerksam, das ebenso originell wie packend ist. — Einzelne Druckfehler: Émie (S. 105) für Émile, francaise (S. 148) für française, sowie ein falsches Citat: „Bei einem Bäumlein wundermild“ (S. 183) werden bei einer neuen Auflage des Buches sich leicht abstellen lassen. Papier und Druck sind gleich ausgezeichnet; das Format ist handlich. Wir empfehlen das anregende Buch aufs wärmste den Herrn Amtsgenossen, die sich über den Verlauf und den jetzigen Stand der Temperenzbewegung, soweit diese die Schule berührt, unterrichten wollen.

Neisse. Otto Hennig.

Hermann Althof, Das Waltharilied, ein Heldengesang aus dem zehnten Jahrhundert, im Versmaße der Urschrift übersetzt und erläutert. Leipzig 1902, Dietrichsche Verlagsbuchhandlung. VI u. 226 S. gr. 8. 4,50 ℳ.

Seiner kleineren Ausgabe des deutschen Waltharius hat Althof nun eine größere folgen lassen. Und zwar ist die Übersetzung, Einzelheiten abgerechnet, die nämliche, auch die Erläuterungen sind in der Hauptsache unverändert in die neue Ausgabe übergegangen; dagegen ist die knappe Einleitung des Göschenschen Bändchen weit ausgeführt, und dem Buche ein

Anhang beigegeben, in dem die Geschiche der Walthersage ausführlich behandelt und die über den Schauplatz der Kämpfe am Wasichenstein aufgestellten Hypothesen erörtert werden. Die bekannte Stelle aus Priscus, wo das Gastmahl an Attilas Hofe geschildert wird, bildet den Beschluß. Auch an Buchschmuck fehlt es nicht: 2 Ansichten des Klosters von St. Gallen, einige Abbildungen des Wasgensteins und seiner Umgebung, dazu noch vor dem Titelblatt ein Faksimile der ersten Seite des Waltharius in der Karlsruher Handschrift. Man sieht, auch ohne daß es besonders gesagt wird, daß das Buch eine Gabe für die reifere Jugend sein soll.

Von den meisten ihrer Vorgänger unterscheidet sich Althofs Übersetzung wesentlich. Sie ist keine freie Nachdichtung, wie sie Simrock, Scheffel, Linnig u. a. gegeben haben, sondern eine auch in den Einzelheiten möglichst treue Wiedergabe des Originals in leicht und gefällig dahinfließenden Hexametern. Dabei erhält man freilich keine Vorstellung von dem eigenartigen Mönchslatein Ekkehards und seiner unvollkommenen Versbildung; aber das ist eben nicht anders möglich, jede deutsche Übersetzung wird hinsichtlich der Form die Vorlage verbessern und übertreffen müssen. Dagegen ist durch die Anwendung des Hexameters wenigstens eins gewonnen: A.s Übersetzung gewährt doch ein ungefähres Abbild der Vergilischen Diktion, die für den Dichter des Waltharius bekanntlich in erster Linie maßgebend gewesen ist. Daß der Übersetzer soweit wie möglich der Brüsseler Handschrift folgt, wird niemand wundernehmen, der seinen Standpunkt in der Handschriftenfrage kennt; wer gewohnt ist, den Waltharius nach Grimm oder Holder zu lesen, wird daher einige Abweichungen in der Auffassung einzelner Stellen wahrnehmen; allein wie man auch über die Handschriftenfrage denken mag, für das Verständnis des Ganzen sind die Varianten nicht von Belang und daher für den Zweck des Buches unwesentlich. Manches ist ja auch sonst disputabel, wie z. B. die Deutung von V. 1325, 26. Unbedingt zu beanstanden aber ist die Auffassung der Verse 1102 ff., wo per campos gewiß nicht „auf offenem Feld“ bedeutet, sondern mit Strecker im Sinne von per duella zu nehmen ist. Darauf führt mit zwingender Notwendigkeit der Zusammenhang. Übrigens ist es schade, daß nicht wie bei Scheffel-Holder der lateinische Text mit abgedruckt ist, dann könnte jeder bequem vergleichen und, wenn er wollte, auch nachprüfen. Aber Verf. hat sich die Herausgabe des Originaltextes für einen zweiten Band vorbehalten, der zugleich mit ausführlichem Kommentar versehen werden soll, — für den Konsumenten, wenn man die Sache vom rein kaufmännischen Gesichtspunkt aus betrachtet, keine besonders glückliche Disposition.

In den ausgiebigen, von eingehender Kenntnis der germanischen Antiquitäten zeugenden Erläuterungen sucht Verf. besonders

die Beziehungen der Dichtung zu der Vorzeit des deutschen Volkes ins Licht zu setzen. Wenn man jedoch bedenkt, daß Ekkehard, wie auch Althof zugibt, eigentlich nur die Sitten und Verhältnisse seiner eigenen Zeit bei seinen Schilderungen im Auge hat, so gewinnt man doch den Eindruck, daß Verf. in seinem Bestreben, an die Vorzeit anzuknüpfen, etwas zu weit geht. A. weiß das auch ganz gut, er rechtfertigt sich aber mit dem Bekenntnis, er habe den Wunsch gehabt über die betreffenden Gegenstände etwas ausführlicher zu berichten. Aber auch wenn man dies gelten lassen will, erscheint A.s Art, Zusammenhänge aufzuspüren oder Parallelen zu ziehen, manchmal ein bißchen willkürlich oder gar gewaltsam. Einzelne Angaben dürften auch sachlich anfechtbar sein, wie z. B. die Bemerkung zu V. 211, wo es heißt, daß die Römer die Drachenfahnen von den Germanen übernommen hätten. Die Sache ist doch wohl umgekehrt, wissen wir doch aus Ammian, daß die Römer bereits zu Julians Zeiten das Drachenzeichen führten. Auch die Deutung der Wielandia fabrica (V. 965) als Vêlandes geveorc im eigentlichen Sinne des Wortes wird nicht jedem einleuchten; die Begründung seiner Auffassung, die Althof im folgenden Kapitel gibt, ist, wenn auch mit Scharfsinn ausgedacht, doch zu künstlich, als daß sie überzeugen könnte.

Lehrreich ist der Abschnitt, in dem über die Verbreitung der Waltharisage und ihr Nachleben in der Literatur gehandelt wird. Verf. nimmt an, daß Ekkehard eine in Süddeutschland heimische Sage vorfand, in der die Grundzüge der Dichtung bereits ausgeprägt waren, aber auch er verkennt nicht, was namentlich von W. Meyer ausgeführt worden ist, daß der Dichter seinen Stoff mit großer Freiheit und Selbständigkeit behandelt hat. Wenn aber Meyer glaubt, daß alle Stellen der späteren mittelalterlichen Dichtungen, welche die Waltharisage berücksichtigen, auf den in vielen Handschriften verbreiteten Waltharius Ekkehards zurückzuführen sind, so hält Althof an der Annahme fest, daß nicht nur der angelsächsische Väldere, sondern auch die bezüglichen Stellen der deutschen Dichtungen sagenechte Überbleibsel des alten Stoffes sind. Nur bei dem Bruchstück der Thidreksage nimmt auch er Beeinflussung durch Ekkehards Gedicht an. Was den Schauplatz der Kämpfe betrifft, so hält A. für nicht unwahrscheinlich, daß einige Angaben darüber vom Kloster Weißenburg aus nach St. Gallen gelangt seien. Doch gibt er auch andere Möglichkeiten zu. Richtig ist jedenfalls, daß Ekkehard die geschilderte Örtlichkeit nicht aus eigener Anschauung kannte und daß seine Phantasie bei der Schilderung das beste getan hat. Dennoch darf man bei dem Zweck des Buches als eine willkommene Zutat betrachten, daß Verf. die hübsche Beschreibung, die August Becker einst von dem Wasgenstein in Westermanns Monatsheften gegeben hat, in seine Ausgabe aufgenommen hat.

Der erste Teil des Buches ist, wie schon gesagt, dem Kloster St. Gallen, der Persönlichkeit Ekkehards und der Geschichte seiner Dichtung gewidmet. Das alles liest sich gut; aber ein Bedenken kann ich nicht unterdrücken. Althof wiederholt die schon früher von ihm selbst und von Peiper ausgesprochene Ansicht, daß Gerald, der Ekkehards Gedicht bekanntlich an den Straßburger Bischof Erchambold geschickt hat, nicht, wie man sonst annimmt, älter, sondern jünger als Ekkehard gewesen sei. Aber alles, was sich dafür anführen läßt, muß doch verstummen gegenüber der doppelten, schon von andern hervorgehobenen Tatsache, daß Gerald nach dem Zeugnis der Casus St. G. sepultus est non longe a Notkero Balbulo magistro quondam sibique amicissimo und daß Notker bereits im Jahre 912 das Zeitliche gesegnet hat. Althof sucht sich (Ztschr. f. d. Ph. 33, S. 447) zu helfen, indem er amicissimo als „sehr gewogen, sehr geneigt" erklärt, — Gerald wäre dann Notkers Lieblingsschüler gewesen. Aber geht das an? Und selbst wenn es anginge, würde noch nicht jeder Stein des Anstoßes beseitigt sein.

Weimar. F. Kuntze.

Goethes Gedankenlyrik. Für Schule und Haus herausgegeben von Adolf Matthias. Leipzig 1902, G. Freytag. 116 S. 8. geb. 0,80 *M.*

Dem Lehrer, der die beneidenswerte Aufgabe hat, eine Prima in Goethes Gedichte einzuweihen, stehen dazu auch ausgezeichnete Hilfsmittel zu Gebote: v. Löper und E. Lichtenberger, F. Kern und L. Blume und A. Biese u. a. Ihnen gesellt sich jetzt das betreffende schmucke Bändchen der Freytagschen Schulausgaben zu, das in seiner Weise dem Goetheanfänger gute Dienste leisten wird. Der Herausgeber ist mit unseres großen Dichters und überhaupt mit Dichters Art und Kunst vertraut, und er weiß überall aus den besten Quellen zu schöpfen. — In der Einleitung werden oft erörterte Dinge — epische und lyrische Dichtung, Empfindungs- und Gedankenlyrik, Goethes Schaffensmethode, die dramatische und die allegorische Weise seines Dichtens — warm und lebendig behandelt. Es schadet nichts, wenn einige Stellen, wie es schriftstellerische Kunst so mit sich bringt, dem Schüler Schwierigkeiten bereiten werden; denn Einleitungen dieser Art wollen eben auch in der Klasse gelesen und wo es nötig ist — und es ist immer hier und da nötig — vom Lehrer vermittelt werden. — Zu den Worten auf S. 7 *bei dem Gedichte Prometheus, ein Teil* (sic) *des ursprünglich dritten Aktes eines dramatischen Fragmentes* ist zu bemerken, daß der Zusammenhang der Ode mit dem Drama doch sehr zweifelhaft ist und daß auch Bielschowsky, Goethe I² Anm. zu S. 251, der ihn festhält, das Gedicht nicht zur Eröffnung des dritten Aktes, vielmehr zum Präludium des Erwachens des Menschenlebens im zweiten

bestimmt gewesen glaubt. Auf derselben Seite bedarf der Satz *In Monologen — — — gibt er seinen Gedanken die poetische Reife und verleiht diesen ihre unmittelbar lebendige Wirkung* wohl einer Korrektur.

Den Begriff 'Gedankenlyrik' faßt der Herausgeber so weit, wie es bei Goethe, will man ihm nicht durch eine systematische Klassifikation Gewalt antun, unvermeidlich ist. Vielleicht würde es noch ratsamer gewesen sein, von der Anwendung einer bei diesem Dichter im Grunde und aus so gutem Grunde nirgends ganz passenden Gattungsbezeichnung abzusehen und statt Stücke wie 'Amor als Landschaftsmaler' oder 'Euphrosyne' in die Rubrik 'Gedankenlyrik' zu stellen, einfach und ohne ausdrückliche Determination (die unausgedrückte pädagogische ist eben selbstverständlich) zu sagen: Goethes Gedichte. Man vergleiche jetzt auch die feinsinnige Gegenüberstellung Goethischer und Schillerscher Ideenlyrik von v. d. Hellen im ersten Bande der neuen Cottaschen Jubiläumsausgabe S. XIV.

Die von Matthias ausgewählten, 44 Nummern umfassenden Gedichte sind, wie es üblich und nützlich ist, chronologisch geordnet. Im Unterricht selber kann man natürlich Gründe haben, anders zu verfahren und etwa, wie Ref. es gehalten hat und empfiehlt, mit der programmatischen 'Zueignung' zu beginnen und über 'Ilmenau' zu der Frankfurter Lyrik zurückzugehen. Die Entstehungsjahre würden sich leichter einprägen, wenn die Zahlen, wie bei F. Kern, gleich unter der Überschrift ständen; und um noch eine Ausstellung an der äußeren Einrichtung des lepidus libellus zu machen, so werden die Sterne, die jedesmal eine hintenstehende Anmerkung signalisieren, manchen Leser nicht wenig stören. — Die Auswahl selbst ist umsichtig getroffen und muß jeden Goethefreund und jeden Goethelehrer interessieren. Daß der eine dies, der andere jenes vermißt oder entbehren könnte, braucht nicht gesagt zu werden. Ref. z. B. würde 'Amor als Landschaftsmaler' nicht in der Klasse lesen und dafür lieber die prächtige Totenklage auf Mieding aufgenommen sehen. Auch 'Eins und Alles' liegt wohl jenseits der Schule. Indessen die Worte 'Für Schule und Haus' auf dem Titelblatt brechen solchen Einwendungen die Spitze ab. — In den Texten sind einige Versehen unberichtigt geblieben. S. 21 ist nach den Worten 'Nun schon wieder den eratmenden Schritt' der Punkt zu tilgen. S. 45 ist zu lesen 'Und das Kästchen darauf' statt 'drauf'. Ebd. würde in dem 4. Epigramm nach 'Blech' besser ein Komma statt des den Satz undeutlich machenden Ausrufungszeichens stehen. S. 73 Z. 2 muß es heißen 'Dringet, in sich selbst gedrängt, nach oben' statt 'Dringt'. S. 75 ist in der Zeile 'Talismane werd' ich in dem Buch zerstreuen' das 'in' ausgelassen. S. 76 müßte No. 55 als Rede und Gegenrede gekennzeichnet werden und entweder nach 'Land' ein Gedankenstrich stehen oder die erste Hälfte des

Spruches, wie in der Weimarer Ausgabe, zwischen Anführungsstrichen stehen. S. 81 l. 'Du sehnst dich weit hinaus zu wandern' statt 'mit hinaus'. S. 82 endlich — last not least — ist aus dem 'reinen Reim', der wohl begehrt wird, vom Druckfehlerteufel ein 'reiner Wein' gemacht worden. — Die Anmerkungen sind meist knapp gehalten, einige wohl zu knapp, z. B. die zu 'Hoffnung', wo nur das Jahr der Entstehung angegeben ist und wo man gern einen Hinweis auf Goethes vielfach zu belegende Vorliebe für das Symbol des selbstgepflanzten Baumes — wie die homerische Dichtung gern vom gefallenen spricht — gefunden hätte. Zu ausführlich dagegen dürfte sein, was zu 'Adler und Taube' gesagt ist, wo H. Baumgarts Vermutung über Veranlassung und Beziehung der Allegorie als die einleuchtendste bezeichnet und ihre Begründung angeführt wird; und auf Goethes bekannten Selbstkommentar zur 'Harzreise im Winter' in seiner hier unverhältnismäßigen Länge konnte, wenn der Herausgeber recht hat mit der Behauptung (S. 101), daß die Ode, 'um verstanden und genossen zu werden, dieser Erklärung nicht bedarf', verzichtet werden. Daß freilich 'alle Gedichte Goethes ähnlicher Art, weil in ihnen das Einzelne ins Bereich des Allgemeinen erhoben ist, mit völliger Deutlichkeit sich selber erklären', wird nicht zugegeben werden können, und unser Dichter selbst war augenscheinlich dieser Meinung nicht. Zu No. 7 der Venetianischen Epigramme (S. 46) hätte man gern des Herausgebers Deutung der letzten Zeile *In dem schlechtesten Stoff* u. s. w. gehört. Und ist der *zerrüttete Gast* (S. 47) nur 'vermutlich' Werther? *Sicherstellig* im Epilog zur Glocke ist unmöglich gleich 'sicherstehend'. Blume erklärt: 'der alles an seinen rechten Ort zu stellen weiß, der sich rasch oder sicher zu orientieren versteht, der alles richtig einreiht und klassifiziert'. Der oben erwähnte kleine Dialog aus dem Buch der Sprüche des Divans (S. 76) geht ohne Frage auf Liebesleidenschaft, und die verhüllende Paraphrase (S. 114) 'er erstürmt nicht in Leidenschaft das Land seiner Sehnsucht und Ideale' nimmt dem zierlichen Gedichte, das an Heines große Schmerzen und kleine Lieder erinnert, seine Pointe. — Auch in den Anmerkungen wird die zweite Auflage einige Versehen zu berichtigen haben. S. 103 Z. 1 ist 'Liliensteugel' zu lesen. S. 105 Z. 4 fehlt ein 'insofern'. S. 107 sollte es heißen: 'Goethe denkt an die Xenien' statt 'an die Epigramme Martials', und S. 117 muß in den beiden Zitaten O. Harnacks 'erhalten' durch 'erhaben' und 'das Furchtbare' durch 'das Fruchtbare' ersetzt werden.

Charlottenburg. J. Imelmann.

---

1) **Goethes Werke.** Unter Mitwirkung mehrerer Fachgelehrten herausgegeben von K. Heinemann. Kritisch durchgesehene und erläuterte Ausgabe. Fünfter und sechster Band. 583 und 487 S. 8. Leipzig o. J., Bibliographisches Institut. geb. je 2 ℳ.

Wieder liegen zwei Bände dieser schön ausgestatteten und allen Ansprüchen in wissenschaftlicher Hinsicht genügenden Goethe-Ausgabe vor, und zwar der fünfte, bearbeitet von Otto Harnack, dem Verfasser des gediegenen Buches „Goethe in der Epoche seiner Vollendung“ und anderer Schriften über Goethe, und enthaltend den ersten und zweiten Teil des „Faust“, der sechste, bearbeitet von dem Goethebiographen K. Heinemann und enthaltend Iphigenie auf Tauris, Tasso, Die natürliche Tochter, Die Mitschuldigen, Die Laune des Verliebten. Einleitungen führen passend in das Verständnis der Dichtungen ein, Fußnoten geben kurze sachliche und sprachliche Erläuterungen, von denen freilich der Kenner des klassischen Altertums manche, z. B. in der Iphigenie, für entbehrlich halten wird, Anmerkungen am Schluß des Bandes geben unter Hinweis auf die Literatur, die über die einzelnen Stücke erschienen ist, die Möglichkeit zu tieferem Eindringen in die Einzelheiten der Dichtungen, in ihre Quellen, in den Zusammenhang der Dichtungen mit der Entwicklung des Dichters, in ihr Verhältnis zur Geschichte u. s. w. Beide Herausgeber haben Vortreffliches geleistet. Besonders sei verwiesen auf die Einleitung zum „Faust“, die kurz, aber ausreichend und klar die Geschichte der Entstehung der Dichtung gibt, auf die Anmerkungen am Schluß dieses Bandes, die mit Benutzung der umfangreichen Faustliteratur in knapper Kürze alles beibringen, was zum Verständnis dieses Dramas dient, auf die Erörterung des Problems der Heilung Orests und seines Zusammenhangs mit Goethes Beziehungen zur Frau von Stein, des Verhältnisses des Dramas „Die natürliche Tochter“ zu seiner Quelle, den Memoiren der Prinzessin Stephanie Luise von Bourbon-Conti, auf die Darlegung der Entstehungsgeschichte des Tasso, über welche die in der Einleitung und in den Anmerkungen verwerteten Arbeiten Scheidemantels in der letzten Zeit ganz neues Licht verbreitet haben.

2) Fr. Th. **Vischer, Shakespeare-Vorträge.** Vierter Band. Stuttgart 1901, J. G. Cotta. X u. 405 S. 8. 8 ℳ.

Im Gegensatz zu der Interpretation der anderen Dramen Shakespeares führte Vischer, wie sein Sohn berichtet, die große Stoffmasse der englischen Königsdramen seinen Hörern mit einem bald mehr, bald weniger abkürzenden Verfahren vor. Auch verbesserte er nicht in solchem Umfang den Text der Schlegel-Tieckschen Übersetzung, wie dies bei anderen Dramen der Fall war. Infolgedessen hat sein Sohn Stellen geändert, wo nach seiner Meinung sein Vater geändert hätte, wenn er zur Vollendung seiner Shakespeare-Übersetzung gekommen wäre; besonders ausgiebig ist die Übersetzung von Gildemeister beigezogen worden. Der vor-

liegende vierte Band gibt zunächst eine Einleitung in die historisch-politischen Tragödien. Dann werden nacheinander behandelt die Dramen König Johann, Richard II, Heinrich IV, Heinrich V mit Einleitungen, Vortrag größerer oder kleinerer Teile der Übersetzung und Interpretationen der Akte und Scenen, wobei oft nur der Inhalt von Scenen oder Scenenteilen angegeben wird. Als den wichtigeren Teil haben wir also hier die Interpretation der Dramen anzusehen, und in dieser bewährt Vischer wieder sein feines Verständnis für alles echt Poetische. Er nimmt in seinen Erläuterungen auf die Zeitgeschichte Bezug, zeigt den Gang und die Komposition der Handlung und die Bedeutung und Entwicklung der Charaktere auf, legt den poetischen Gehalt des Stückes dar, wobei er die zahlreichen Schwächen, Mängel und Geschmacklosigkeiten dieser Jugenddramen nicht übersieht (vgl. z. B. sein Gesamturteil über König Johann S. 57 ff., sein Urteil über die Komposition von Heinrich IV 2. Teil S. 328 und von Heinrich V S. 404 f., vgl. u. a. noch S. 105, 224, 297, 299, 381, 383), aber auch auf Einzelschönheiten hinweist (vgl. u. a. S. 169, 272, 289, 305, 312, 337, 383). Wir haben eben Jugendstücke vor uns, und als solche tragen sie Spuren des jugendlich Unreifen an sich, weisen aber doch auch eine Fülle von echt dramatischen schlagkräftigen Scenen und lebenswahren Gestalten auf. Am schwächsten ist König Johann, und doch findet sich hier die prächtige Gestalt des Bastard Faulconbridge, „des echten Repräsentanten der kraftsprudelnden englischen Jugend", und „fehlt es dem Stück auch an der inneren Einheit, so waltet um so mehr Feuer der Poesie im Einzelnen" (S. 59 f.). Den Glanzpunkt bilden die Erörterungen über das Komische und der Nachweis des Komischen in der Gestalt Falstaffs (vergl. besonders S. 227 ff., 326 ff.), sowie die Rechtfertigung des Stoßes, den am Schluß von Heinrich IV 2. Teil das Komische durch die Zwecke des Erhabenen erleidet (S. 326 f.).

3) E. Grosse, Zum deutschen Unterricht. Heft 1—4. 27, 28, 42, 31 S. 8. Berlin 1902, Weidmannsche Buchhandlung. Heft 1, 2 u. 4 je 0,50 *M.*, Heft 3 0,60 *M.*

Ich freue mich, die Lehrer des Deutschen auf dieses Unternehmen des Direktors des Wilhelmsgymnasiums in Königsberg i. Pr., der sich ihnen schon früher durch Abhandlungen über den deutschen Unterricht bekannt gemacht hat, aufmerksam machen zu können. Er beabsichtigt hier, in einer Reihe von Heften Abhandlungen zu veröffentlichen, deren Kenntnis für die Schüler der obersten Klassen besonders wichtig oder wünschenswert ist, so daß auf diese Weise eine Art von beweglichem Lesebuch entstände zur Befriedigung derer, die zwar die prosaische Lektüre in den obersten Klassen gern erweitern, aber sich nicht an eines der für sie vorhandenen Lesebücher binden möchten oder zur vollen Verwertung eines solchen nicht Zeit finden. Von den bis jetzt

erschienenen vier Heften bietet das dritte Heft W. von Humboldts Abhandlung „Über Schiller und den Gang seiner Geistesentwicklung" (Vorerinnerung zu seinem Briefwechsel mit Schiller), das vierte Heft Kallias oder über die Schönheit (aus Schillers Briefen an Körner) nebst Inhaltsangabe des Gedichtes „Das Ideal und das Leben" in „vernehmlicher Prosa". Diese Paraphrase in Verbindung mit den Erläuterungen des Verfassers und entsprechenden Zitaten aus Schillers und Goethes Schriften ist wirklich imstande, das Verständnis des schwierigen Gedichtes zu erleichtern. Zweckentsprechend ist auch die Übersicht über Lessings Laokoon und die Erläuterung von Schillers Abhandlung über das Erhabene (erstes Heft), ferner die Erklärung von Goethes Gedichten „Das Göttliche" und „Dauer im Wechsel" (zweites Heft). Vortrefflich wird der Gedanke und Bau der Gedichte erörtert und Verwandtes beigezogen. Folgen soll zunächst Herders Nemesis und eine Auswahl von Stellen aus seinen Werken, die ihn als Priester der Humanität charakterisieren.

Da der Verfasser sich Wünsche von Fachgenossen hinsichtlich aufzunehmender Abhandlungen erbittet, so möchte ich zur Aufnahme in den folgenden Heften vorschlagen eine Zusammenstellung der Briefe Goethes und Schillers, die über die epische und dramatische Poesie handeln, eine Bearbeitung der Schrift des Aristoteles „Über die Dichtkunst", wie sie Laas in seinem Werk „Der deutsche Unterricht" geliefert hat, Goethes Aufsatz über den Laokoon, W. von Humboldts Aufsatz „Über die Aufgaben des Geschichtschreibers", A. W. von Schlegels Abhandlung über Goethes Hermann und Dorothea, Reden und Abhandlungen von Rümelin, Treitschke, Ernst Curtius, Eduard Zeller, Windelband, Rohde.

Freiburg i. B. L. Zürn.

Emil Grosse, Zum deutschen Unterricht. Heft 5 und 6: Nemesis, ein lehrendes Sinnbild von J. G. Herder, nebst einer Auswahl von Zugehörigem aus anderen seiner Schriften. Berlin 1902, Weidmannsche Buchhandlung. Heft 5 (Nemesis) V und 31 S. 8. 0,60 *M*. Heft 6 (Auswahl) III und 48 S. 8. 0,75 *M*.

Die Auswahl gibt 1. Gott: Drittes Gespräch, 2. Vom Geist der Völkergeschichte, 3. Nemesis der Geschichte, 4. Das eigene Schicksal, 5. Maß der Adrastea in Denkwürdigkeiten seiner selbst, 6. Die Tragödie, eine Auslegerin menschlicher Schicksale, 7. Pindar, ein Bote der Götter, Ausleger alter Geschichten, 8. Ideen zur Philosophie der Gesch. d. Menschh. 3. Teil, Buch 15, 9. Vom Wissen und Nichtwissen der Zukunft, 10. Die Adrastea des Christentums, 11. Kritik, 12. Über die Humanität Homers in seiner Iliade, 13. Über die Einfalt im Homer, 14. Aus den Briefen zur Beförderung der Humanität. — Nemesis oder Adrastea ist für Herder die Göttin des Maßes, der „moralischen Grazie",

der sittlichen Weltordnung, der Humanität. Diese Anschauung vertieft sich in ihm zu dem Glauben an die Unsterblichkeit des menschlichen Tuns oder, wenn ich so sagen darf, zu dem Gesetze von der Erhaltung der Energie auf sittlichem Gebiete. Die Spekulation hat hier (wie immer) mit ihren Ideen „erflogen“ — so heißt es ja wohl bei Schiller —, was der nüchterne Verstand von Robert Mayer und Helmholtz später für die Welt des Physischen begründet hat. Übrigens beruht die Vorstellung der Inder von der Seelenwanderung auf genau demselben Grundgedanken. Vgl. M. Winternitz, Beil. z. Allgem. Zt. 1902, No. 103. Welche Rolle die Begriffe *νόμος* und *φύσις*, *σωφροσύνη* und *ὕβρις* bei den Alten gespielt haben, das erfährt jeder Primaner, den die Schule mit Horaz, der Ilias, der Antigone, der Philosophie des Kallikles (Nietzsche im kleinen!) in Platons Gorgias u. s. w. bekannt macht, in der Hauptsache bietet ihm also der Verf. nichts Neues. Gleichwohl verdient die umsichtige und sachverständige Auswahl, die er aus den gedankenreichen, aber für die Schule im ganzen wenig geeigneten Schriften Herders getroffen hat, alles Lob. Wenn die Zeit fehlt, die beiden Hefte in der Klasse zu lesen — und sie wird meistens fehlen —, so empfiehlt es sich jedenfalls, sie für die Schülerbibliothek anzuschaffen und für die Privatlektüre, sowie für Schülervorträge nutzbar zu machen. Die hohe Meinung, die Verf. von Herders Aufsatz über die Tragödie hat, teile ich allerdings nicht. Ich wüßte nicht, daß Herder in der Erkenntnis des Tragischen über Lessing hinausgekommen wäre, und ziehe beiden den Anschluß an Schillers Darstellung vor. Schade, daß Verf. nicht gleich kurz und bündig gesagt hat, inwiefern Bernays durch Baumgarts Handbuch der Poetik (1887) „aufs gründlichste und klarste vollständig widerlegt ist“ und wie sich Baumgart zu Herder verhält. — In Hinsicht auf Rechtschreibung und Zeichensetzung, teilweise auch in der Formenlehre schließen sich Schulausgaben wohl besser an den heutigen Gebrauch an. Also nicht Känntnisse, des Solons, auflauret u. s. w. — Kleine Druckfehler finden sich Heft 5, S. 5, 6, 7, 10, 12 (sollt' und; *ἠκοῦσεν*), 15, 27 (an einen Zaum).

Wie wäre es, wenn Verf. die pädagogischen Gedanken Goethes (W. Meister) und Jean Pauls (Levana), sowie des letzteren „Vorschule der Ästhetik“ ebenfalls durch eine knappe Auswahl der Schule zugänglich zu machen suchte? Vielleicht könnten auch Lessings und Herders Abhandlungen über den gleichen Gegenstand (Laokoon, Wie die Alten den Tod gebildet, Allegorie, Fabel, Epigramm) im Auszuge nebeneinander gestellt werden.

Dortmund. Paul Geyer.

Johannes Boock, Deutsche Elementarstilistik. Nach den Grundsätzen der Typenbildung für die Unter- und Mittelklassen

höherer Schulen u. s. w. Berlin 1903, Weidmannsche Buchhandlung. VII und 192 S. gr. 8. 3,50 *M*.

Der Verf. hat der vor kurzem von uns in dieser Zeitschrift besprochenen „Sprachästhetik“ schnell die „Deutsche Elementarstilistik“ folgen lassen. Beide Bücher wie die früher erschienene „Deutsche Grammatik“ lehnen sich auf das engste an die „Methodik des deutschen Unterrichts“, sie sind die wohlgelungenen Ausführungen der in der „Methodik“ dargelegten Gedanken, mit denen wir vor zwei Jahren die Leser bekannt gemacht haben. Mit Begeisterung und Überzeugungstreue, wie wir sie an Boock kennen, entwickelt er seine Theorie des deutschen Aufsatzes in Verbindung mit Lehrproben, welche die Theorie in klares Licht setzen. Der erste Zweck des Aufsatzes ist die Schreibfähigkeit zu bilden, ihm neben-, nicht untergeordnet ergibt sich das Inhaltliche; es stellt die notwendige Pflege der ethischen Bildungselemente durch die Aufsatzlehre dar. In ihr erwächst neben Lektüre, Geschichte, Religion, Naturlehre eine neue Gelegenheit zur weiteren, vertiefenden Ausbildung der großen menschlichen Ideale in den Herzen der Jugend. Aber das ethische, wie praktische Ziel in vollem Sinne ist nur erreichbar nach dem Prinzip der Anlehnung; Anlehnung ist das stilistische Verwerten der analytisch und synthetisch durchgearbeiteten Denkstoffe aus der Lektüre, daneben auch aus anderen Disziplinen. Mit diesem Gesetz verbindet sich die Beachtung eines bestimmten Stufenganges. Wie Stufengänge in der Entwicklung der Schüler zu selbständigem Denken, Schaffen, Schreiben notwendig sind, so sind sie auch aufstellbar. Wenn so auf dem Wege der Induktion unter streng geordneten Übungen in Anlehnung an den gegenwärtigen Stoff stufenweise vorgeschritten wird, ergibt sich ein fester Lehrtypus, dessen Verwendbarkeit in einer Reihe von Lehrproben darzulegen gesucht wird.

Wie die früheren Bücher, beschäftigt sich auch dieses allein mit dem Unterricht in VI bis hinauf zu IIIa. Verf. gibt sich der Hoffnung hin, daß seine Ausführungen die Klagen verstummen machen werden, es gebe für den höheren Unterricht noch immer keine wissenschaftlich begründete und praktisch verwertbare Propädeutik des deutschen Stils; er ist der Überzeugung, daß die innige Vereinigung formaler und materialer Bildungselemente in der Aufsatzlehre, wie er sie vorträgt, ein hervorragendes Erziehungsmittel sein wird zu nationalem Denken, Empfinden und Wollen.

Er scheidet das Buch in 4 Teile. Der erste behandelt die Grundprinzipien der Aufsatz- und Stilbildung unter steter Berücksichtigung der oben entwickelten Anschauungen. Der zweite Teil bietet die Aufsatzvorschule der Unterstufe, der Klassen VI—IV, die mündliche Vorarbeit, die schriftliche Ausführung mit genauer Darstellung aller zeitlich nacheinander vorzunehmenden

Übungen in Bewältigung des Stoffes und seiner Verarbeitung. Der dritte Teil enthält die Aufsatzpropädeutik in den Tertien. Verf. geht auf das zurück, was er in seiner „Sprachästhetik" über die Lesekunst vorgetragen, wie die Schüler zum Selbstlesen und zur ästhetischen Auffassung aller Momente anzuleiten sind, durch die der Genuß der poetischen Stücke geschaffen wird, und entwickelt die Hilfeleistung und Typenbildung in der schriftlichen Arbeit, er behandelt das Prinzip der Einleitung, des Überganges, des Schlusses und geht genauer auf die Hilfsformen ein unter Angabe einer großen Menge von Fehlern und Irrtümern in dem Gebrauch der Sprache, deren sich unsere Jugend schuldig macht. Er schließt den theoretischen Teil mit den Worten, daß alles, was dieses Buch biete, ein Versuch sei, den Satz der Lehrpläne: „Deutsch soll Mittelpunkt des Unterrrichts werden" in seinem wahren didaktischen Gehalt ins rechte Licht zu stellen.

Der vierte, umfassendere Teil gibt Lehrproben als Anschauungsmittel für die Lehrweise; er stellt sich die Aufgabe darzulegen, wie die Stoffgewinnung und die Stoffverwertung, vornehmlich aber wie die Stoffanordnung und die stiltechnische Stoffformung in ihren einzelnen Erscheinungsphasen verlaufen können. Drei Belege werden für die analytische Durcharbeit der Denkstoffe geboten, die Erzählung „Das brave Mütterchen" für VI, „Alarichs Bestattung" für V, „Der Graf von Habsburg" für III. An die Inhaltsanalyse schließt sich stets die synthetische Aufgabe, das Herausheben der Hauptpunkte. Daran fügt sich für die einzelnen Klassenstufen die technische Behandlung der typischen Formen, unter steter Berücksichtigung des Gesetzes vom methodischen Stufengang. Weitere Beispiele beleuchten des Verf. Theorie.

Es ist ein inhaltreiches Buch. Wir empfehlen es den Lehrern des Deutschen angelegentlich; sie werden aus ihm viel Anregung erhalten. Die ingeniöse Methode des Verfassers reizt zum Nachdenken, ihre Befolgung wird dem Lehrer in seinem Wirken Sicherheit geben, dem Schüler geistige und sittliche Förderung schaffen.

Stettin. Anton Jonas.

---

1) Eine Ergänzung zu A. Vogel, Nachschlagebuch der deutschen Sprache. Berlin, Langenscheidts Verlag.

Kürzlich haben wir in dieser Zeitschrift auf das sehr praktische, die neue deutsche Rechtschreibung umfassende Nachschlagebuch der deutschen Sprache von A. Vogel aufmerksam gemacht. Zu demselben ist jetzt ein Nachtrag doppelter Art erschienen: 1. Hauptregeln der neuesten Orthographie. 2. Verzeichnis geschichtlicher und geographischer Eigennamen. — Die „Hauptregeln" schließen sich ganz an die amtlichen Regeln für

die deutsche Rechtschreibung in ihrer neuen Bearbeitung an. Es ist durchaus richtig, daß ein Lehrbuch der Rechtschreibung auch die amtliche Fassung enthalten muß, welche doch eigentlich die Grundlage bietet, auf der sich die Orthographie aufbaut. In diesem Sinne wird der erste Zusatz wohl jedem willkommen sein. Aber auch der zweite kommt einem Bedürfnisse entgegen. Natürlich sind in das Verzeichnis nur solche bekannteren Eigennamen aufgenommen worden, die in Bezug auf Schreibung oder Aussprache irgend eine Schwierigkeit bieten. Einzelne, wie Cartesius, hätten vielleicht auch fortgelassen werden können. Vorangeht eine Erklärung der Zeichen und Buchstaben, welche die Aussprache angeben. Auch dieses Verzeichnis wird als Beigabe recht willkommen sein.

2) von Sanden, Deutsche Sprachlehre für höhere Schulen. Aus den Lehrplänen des Königl. Comenius-Gymnasiums zu Lissa herausgegeben. Lissa i. P. 1902, Friedrich Ebbeckes Verlag. 44 S. 8. 0,40 *M*.

An Hilfsmitteln für die Unterweisung in der deutschen Grammatik ist kein Mangel; wir haben von solchen eine große Zahl von dem verschiedensten Umfange. Und doch gibt es viele höhere Lehranstalten, an denen ein solches Hilfsmittel garnicht in Gebrauch ist, an denen vielmehr der Lehrer selbst den Schülern den erforderlichen grammatischen Lehrstoff mitteilt. Nicht selten ist er dem an der Anstalt eingeführten deutschen Lesebuch als Anhang hinzugefügt, wie z. B. den einzelnen Teilen von Hopf und Paulsiek. Wünschenswert ist es auf jeden Fall, daß bei den grammatischen Unterweisungen, die ja doch von den früheren Lehrplänen, ebenso wie von den neuesten aus dem Jahre 1901 ausdrücklich verlangt und für die bei den einzelnen Klassen das Maß des Durchzunehmenden bestimmt ist, eine gewisse Einheitlichkeit herrscht. Solchen Erwägungen verdanken mehrfach Lehrpläne für den deutschen Unterricht an einzelnen höheren Lehranstalten und Zusammenfassungen des auf den einzelnen Gebieten des deutschen Unterrichts, namentlich auch der Grammatik, Erforderlichen ihre Entstehung. Wir erinnern nur an den von Koch herausgegebenen Lehrplan für den deutschen Unterricht an dem Progymnasium zu St. Wendel, an den bekannten Vogelschen für die Annen-Realschule in Dresden u. a. Eine Zusammenstellung alles dessen, was auf dem Gymnasium in der deutschen Grammatik durchzunehmen ist, bietet das vorliegende von v. Sanden aus den Lehrplänen des Königl. Comenius-Gymnasiums herausgegebene Heft.

Das Büchlein gliedert sich in 2 Hauptteile, deren erster die Lehraufgabe der drei unteren Klassen, deren zweiter Materialien für den Unterricht von U III an aufwärts enthält.

Die den einzelnen Klassen zufallende Lehraufgabe wird von den Lehrplänen angegeben. Aber innerhalb dieser einzelnen Lehr-

aufgaben ist denn doch in der Behandlung eine Mannigfaltigkeit und Verschiedenheit denkbar. Es wird die Art der grammatischen Unterweisung sehr von der Schulgattung abhängen. Die Eigenart des Gymnasiums wird es bedingen, daß der Betrieb der Grammatik mit dem altsprachlichen Unterricht, namentlich dem lateinischen, in eine gewisse Beziehung gesetzt wird. Ganz anders wird, wie dies Vogel bereits in seinem deutschen Lehrplane ausgeführt hat, die Behandlung der deutschen Grammatik auf Realanstalten schon von den untersten Klassen an sein. Hier wird sie geradezu das Rückgrat der grammatischen Unterweisung überhaupt zu bilden haben. Sandens Lehrgang paßt sich ganz dem Gymnasium an, das sehen wir auf jeder Seite. Die deutsche Grammatik geht danach Hand in Hand mit der lateinischen, wie sie schon dem Sextaner beim Lesen der ersten Sätze geboten wird. Daß dabei sehr bald der Begriff des Satzes in den Vordergrund tritt, ist nur natürlich; lernt doch der Schüler jeden Gedankeninhalt an der Hand des Satzes und in der Form desselben kennen. Aber auch die Formenlehre kommt zu der ihr gebührenden Geltung, namentlich die starke und schwache Deklination und Konjugation, die Unterscheidung der Modi. Dann folgt die Lehre von den Präpositionen, der Arten des Subjekts und Prädikats, die Ergänzungen des letzteren. Die Präpositionen sind in den bekannten Verschen zusammengefaßt, was dem Schüler das Behalten wesentlich erleichtert. In entsprechender Weise wie für VI sind auch die grammatischen Lehraufgaben für die beiden folgenden Klassen dargestellt, indem überall die grammatische Gesamtentwickelung, wenn man so sagen darf, d. h. auch die sich aus dem fremdsprachlichen Betriebe ergebende, im Auge behalten wird, und zwar, was wir besonders hervorheben möchten, durchweg unter Beibringung leicht faßlicher und geeigneter Beispiele. So folgt denn in V, den Lehrplänen entsprechend, die Lehre vom einfachen und zusammengesetzten Satz, immer unter Heranziehung des aus der Formenlehre erforderlichen Stoffes, in IV die Lehre vom zusammengesetzten Satze in der für diese Stufe berechneten Erweiterung und Ergänzung. Den Abschluß der elementaren Grammatik bildet eine Zusammenstellung: Hauptregeln der Interpunktion.

Der 2. Hauptteil bietet den Stoff, welcher von UIII an aufwärts weniger in systematischer Weise als vielmehr gelegentlich geboten wird. Da finden wir einen kurzen Überblick über die Verwandtschaft der deutschen Sprache, ihre Bestandteile (hier kommen Fremdwort, Lehnwort und Rückentlehnungen in Frage), das Betonungsgesetz, das Wichtigste über die Lautverschiebung, die Aussprache des sp und st, über den Umlaut, die Brechung, den Ablaut, einiges über Flexionsübergänge, über das zweite Partizip, über Zusammensetzungen, über die Zeitfolge der abhängigen Rede

im Deutschen, über den Konjunktiv des Imperfekts in Wunsch- und Bedingungssätzen, dann einiges über die Unregelmäßigkeiten und Schwankungen des Sprachgebrauchs beim Nomen (Substantivum, Adjektivum, Pronomen), schließlich eine Übersicht über das Wichtigste aus der Wortbedeutungs- und Wortbildungslehre. — Man ersieht aus diesen Angaben, daß allen wichtigsten Fragen, die in der deutschen Grammatik auf den verschiedensten Stufen auftauchen, Rechnung getragen ist. Wir fügen noch hinzu, daß die Behandlung derselben durchweg in knapper, klarer Form geboten ist,

Wenn auch das hier in Rede stehende Heft in erster Linie für die Anstalt, an der es aus Fachberatungen hervorgegangen ist, berechnet zu sein scheint, so wird es doch, wie wir nicht bezweifeln, auch an anderen Gymnasien eine praktische Verwendung finden können. Wir empfehlen es den Fachgenossen angelegentlichst. Das aus reifer Erfahrung entstandene Hilfsmittel verdient sehr, beachtet zu werden.

Diese Anzeige war schon geschrieben, als das Heftchen in 2. Auflage erschien (Preis 0,50 *M*). Die ganze Anlage und der Plan desselben sind unverändert geblieben. Im einzelnen hat Verf. vieles gebessert. So sind u. a. die grammatischen Bezeichnungen nach den Vorschlägen von Begemann (Beilage zum Jahresbericht des Gymn. in Neu-Ruppin) einheitlich gestaltet, und es hat der Abschnitt über die sprachgeschichtlichen Belehrungen eine Bereicherung erfahren. Dies wird sicherlich den Wünschen vieler Lehrer des Deutschen entsprechen, um so mehr, da, wie der Verf. selbst sagt, der reifere Schüler für das Sprachgeschichtliche ein ziemlich reges Interesse zu zeigen pflegt. — Daß in so kurzer Zeit — in kaum 3/4 Jahren — eine zweite Auflage des Büchleins notwendig wurde, ist ein Beweis dafür, daß es mit Beifall aufgenommen worden ist. Dies bestätigt eben nur unser Urteil.

Köslin. R. Jonas.

Ed. Schwyzer, Die Weltsprachen des Altertums in ihrer geschichtlichen Stellung. Berlin 1902, Weidmannsche Buchhandlung. 38 S. 8. 1 *M*.

Die kleine lesenswerte Abhandlung, ursprünglich akademische Antrittsvorlesung an der Universität Zürich, kann und will natürlich ein so weites Gebiet, wie es der Titel anzeigt, nicht erschöpfen, gibt aber in durchsichtiger Disponierung und klarer Darstellung einen Überblick, der manchem geschichtlich Gebildeten zur Orientierung, manchem auch zur Belehrung willkommen sein wird, zumal bisher eine solche knappe Zusammenfassung des Gegenstandes fehlte. Wem es ausschließlich um die Tatsachen zu tun ist, der mag die Fußnoten mit den literarischen Nach-

weisen und den kritischen oder begründenden Erörterungen unberücksichtigt lassen. Verf. erweist sich als ein bequemer und zuverlässiger Führer durch das umfangreiche Gebiet, dem man mit Interesse folgt.

Als älteste Weltsprache, d. h. eine Kultursprache, die die nationalen Schranken durchbricht und weit über diese Grenzen hinaus als allgemeines geistiges Verkehrsmittel gebraucht wird, haben wir das Altbabylonische zu betrachten; jedenfalls war es, wie die i. J. 1888 bei dem Fellachenweiler El Amarra gefundenen Reste eines ägyptischen Staatsarchivs aus der Mitte des 2. Jahrtausends v. Chr. erweisen, die Diplomatensprache der damaligen orientalischen Welt. Als das Perserreich die altorientalischen Großmächte umfaßte, brachte es nicht zugleich eine neue internationale Sprache, sondern wenigstens für die westlich des Euphrats gelegenen Provinzen, auch für Ägypten wurde die Amtssprache ein semitisches Idiom, das Aramäische. Mit ihm konnte sich noch um 500 v. Chr. das Griechische an Ausbreitung nicht messen. Das Sprachgebiet des Griechischen war, soweit die Quellen zurückführen, in viele Mundarten gespalten, ein Zustand, der durch die geographische Beschaffenheit des Landes so ungemein begünstigt wurde. Dagegen machten sich schon früh Einheitsbestrebungen geltend, die das Kleinasiatische, Illyrische, Thrakische überwanden; politische Einigungen, Bundesverhältnisse wirkten mit, nachhaltiger aber erst die emporblühende Literatur. Dem Zusammenwirken politischer, nationaler und geistiger Faktoren ist es zuzuschreiben, daß die Sprache der Stadt Athen die Herrschaft bekam, daß das Attische makedonische Hofsprache wurde, als Verwaltungs- und Armeesprache des Alexanderreiches und der Diadochenstaaten sich ein ungeheures Gebiet eroberte, daß es, durchsetzt mit anderen mundartlichen Elementen, Gemeinsprache im östlichen Mittelmeerbecken, Weltsprache der griechisch-makedonischen Kultur wurde. Als die Diadochenreiche der römischen Weltmacht anheimfielen, war die römische Sprache als Amtssprache schon Herrin in Italien, Spanien, Sizilien; im Verkehr mit der östlichen Weltsprache erhielt sie auch eine Literatur. So stieg neben der Weltsprache des Ostens eine solche des Westens empor. In bestimmten Zügen werden uns die Hauptmomente dieses Werdegangs vom Verf. vorgeführt; und wir halten diese Partie gleich der entsprechenden über die Entwickelung der griechischen Sprache zur Weltprache für die ansprechendsten in der kleinen Schrift. Aber wir folgen der fesselnden Darstellung bis zum Schlusse, der den Einwirkungen der Sprachverhältnisse eines längst entschwundenen Zeitalters, des Gegensatzes zwischen den beiden Weltsprachen des Altertums, bis in die Gegenwart nachgeht.

Hanau. O. Wackermann.

O. Altenburg, Euripides' Medea. Für den Schulgebrauch herausgegeben. Leipzig, 1902, G. Freytag. XX und 56 S. 8. geb. 1 M.

Die Forderung, Euripides in den Kanon der Schullektüre aufzunehmen, ist von verschiedenen Seiten erhoben worden, bis sie endlich durch die neuen Lehrpläne von 1901 S. 33 „Lektüre: Sophokles (auch Euripides)" erfüllt wurde. Da im selben Jahr das Buch von W. Nestle „Euripides, der Dichter der griechischen Aufklärung" und 1902 desselben Verfassers „Untersuchungen über die philosophischen Quellen des Euripides" erschienen und durch beide Schriften die Bedeutung des Euripides für Mit- und Nachwelt überzeugend nachgewiesen wurde, so konnte das Gymnasium an Euripides nicht mehr oculo irretorto vorübergehen.

Wenn es sich nun darum handelt, welche Dramen von Euripides in der Schule gelesen werden sollen, so wird man zunächst, besonders wenn man es sich zur Aufgabe gemacht hat, „die Euripides-Lektüre in Zusammenhang zu bringen mit der gesamten dramatischen Lektüre der heutigen Gymnasialprima" (S V), auf die beiden Iphigenien verfallen, doch erkläre ich gern auch Medea und Hippolytus, den der Verf. später herausgeben will, als für Schüler geeignet.

In der Gestaltung des Textes ist der Verf. Wecklein und Barthold gefolgt, die Abweichungen von ihnen stellt er im Vorwort S. V. VI zusammen. Dieses kritische Bestreben ist anerkennenswert, doch um „den Gedanken rein zu haben, die edelste von allen Gaben", vermisse ich eins: Euripides ist für Schüler nicht leichter als Sophokles, und bei diesem hat uns eine lange Erfahrung gelehrt, daß Ausgaben mit erklärenden Anmerkungen unumgänglich sind. Ohne solche Anmerkungen sind viele Stellen, besonders in den Chorliedern, die ja auch sprachlich nüanciert sind, dem Schüler unverständlich. Darum wäre eine Ausgabe zu wünschen gewesen wie Reiters Iphigenie auf Tauris, doch trifft diese Ausstellung wohl eher die Verlagsbuchhandlung als den Herausgeber.

Die Einleitung über Leben, dramatische Kunst, die Medea des Euripides, die Medea des Euripides in der bildenden Kunst, neuere Medeadramen, Aufbau der Medea des Euripides ist sehr geeignet zur Einführung von Schülern in die Lektüre des griechischen Dichterwerks. Freilich kann ich nicht mit dem Verf. das erregende Moment in der „Besorgnis um das Leben der Kinder sehen"; das wäre eine Seelenstimmung, aber kein plötzlich eintretendes Ereignis, wie es ja auch bei Euripides nicht fehlt (vgl. im Prolog v. 70, 71 *ὡς τούσδε παῖδας γῆς ἐλᾶν Κορινθίας σὺν μητρὶ μέλλοι τῆσδε κοίρανος χθονός*, Worte, die der Verf. selbst durch gesperrten Druck hervorhebt). — Auch den Satz S. X „zuerst hat Shakespeares Genie der Schuld die Buße als ihre unerläßliche Ergänzung zur Seite gestellt" kann ich nicht ohne Widerspruch lassen. Büßt etwa Richard III? Kann

man überhaupt nach Volkelts Buch von der Buße als „einer unerläßlichen Ergänzung der Schuld“ sprechen?

Liegnitz. Wilhelm Gemoll.

J. Kromayer, Antike Schlachtfelder in Griechenland. Bausteine zu einer antiken Kriegsgeschichte. Erster Band. Von Epaminondas bis zum Eingreifen der Römer. Mit 6 lithographischen Karten und 4 Tafeln in Lichtdruck. Berlin 1903, Weidmannsche Buchhandlung. X u. 352 S. gr. 8. 12 *M*.

Der Aufforderung der Redaktion, an diesem Orte über Kromayers Buch ein Wort zu sagen, komme ich gern nach, weil es nicht nur ein sehr gutes Buch ist, sondern auch, wie das die besten Bücher zu tun pflegen, keinem tiefgefühlten Bedürfnis entgegenkommt. In Deutschland wenigstens ist es nicht modern, zumal auf griechischer Erde militärisch-topographische Studien zu machen. Die vielbesuchten Reisen des archäologischen Institutes geben dazu keine Anregung, es sei denn für das Schlachtfeld der Ilias. In England ist das anders, schon von alters; man vergleiche die Thukydidesausgaben von Krüger und Classen mit Arnold. Jetzt hat Grundy z. B. für Plataiai eine topographische Untersuchung geliefert, die auch Kromayer lobt: sie hat bei uns geringen Widerhall gefunden. So kommt es, daß die Sophistik am Schreibtisch sich mit ungezügelter Anmaßung an den Schriftstellern vergehen darf, vor zwanzig Jahren Müller Strübing, jetzt Hans Delbrück, und es kostet immer eine Zeit der Verwirrung, bis die Wissenschaft den Nutzen zieht, den solche ἐνστατικοί immerhin bewirken. Da ist es geradezu eine Erlösung, daß Kromayer nun auch die Schlachtfelder bereist hat, nachdem er durch seine ausgezeichneten Arbeiten über die Phalanx und z. B. über die Schlacht bei Actium den Beweis erbracht hatte, daß er alles besaß, was sich in der Stube lernen läßt, vor allem die Achtung vor der wirklichen Überlieferung. Und ein zweiter besonderer Segen war es, daß unser Generalstab die Moltkeschen Traditionen hochhält. Das Buch hat seinem Chef, dem Grafen Schlieffen, gewidmet werden dürfen, und den beiden Offizieren, die Kromayer begleitet haben, wird wohl noch mehr verdankt als die schönen, leichtverständlichen Karten. Kromayers Darstellung ist lichtvoll und scharf; die Ergebnisse machen meist den Eindruck, als würde eine selbstverständliche Tatsache konstatiert; ich mag keine Kleinigkeiten aufstechen, wo ich Bedenken habe.

Vier Schlachten behandelt der erste Band, die zwei von Mantineia, 362 und 207 (denen ich gern etwas über 418 beigegeben sähe), Chaironeia und Sellasia. Über die beiden jüngsten berichtet Polybios, der mindestens die zweite wesentlich nach Mitteilungen der Teilnehmer, namentlich des Philopoimen, erzählen wird, aber auch für Sellasia das literarische Material durch solche

Berichte ergänzt hat, das Terrain natürlich kannte und in jeder Hinsicht als Fachmann redet. Die Aufgabe des Erklärers kann hier also nur sein, den Einklang des Berichtes mit dem Terrain zu finden: vorhanden muß er sein. Wenn Delbrück sich zugetraut hat, das besser zu verstehen als Polybios und auch als die Kenner des Terrains, so richtet er seine Kriegsgeschichte. Kromayer mußte ihn zurückweisen, doch stört dieses Nebenwerk die reine Wirkung seiner Darlegungen wenig. Für den Militär ist wohl Sellasia die interessanteste Schlacht, weil sich zwei wirkliche Feldherren gegenüberstehen und die Feldherrnkunst den Sieg erficht. Aber auch dafür ist Sellasia ein leuchtendes Beispiel, wie ein guter Schlachtbericht einerseits gestattet, alle Örtlichkeiten aufzufinden, andererseits erst durch das Terrain ganz verständlich wird.

Mit der Schlacht, die dem Machanidas das Leben kostete, steht es ähnlich; ihr Interesse ist nur geringer. Philopoimen wird aber als Militär kenntlicher und dadurch wird begreiflicher, wie er unter die großen Männer Griechenlands geraten konnte.

Über die Schlacht des Epaminondas sind unsere Berichte minder schlecht als zwiespältig. Kromayer übt hier eine sehr fruchtbare Quellenkritik. Da Ephoros-Diodor nur athenische, Xenophon nur lakonische Tradition liefert, lassen sich beide Berichte ineinander schieben. Das Ergebnis ist durchaus befriedigend, und die nun im Zusammenhang verstandenen Ereignisse erzielen eine fast tragische Wirkung. Der überlegene Mensch und Feldherr sieht seine kühnen Pläne immer wieder durch unberechenbare Zwischenfälle gekreuzt, immer wieder ersinnt er einen geistreichen Ausweg, und am Ende muß er durch den brutalen Zufall eines Lanzenstoßes mit dem Leben den sicheren Sieg verlieren. Man bekommt namentlich durch die Anstrengungen, die er seinen Truppen zumuten kann, den höchsten Begriff von seiner persönlichen Bedeutung; aber da er als Böoter geboren ward, ist sein Wirken doch nur eine Episode; denn selbst zur Zerstörung der spartanischen Macht bedurfte es keines genialen Mannes. Nur als Stratege hat er eine weltgeschichtliche Wirkung geübt.

Chaironeia zieht durch die geschichtliche Bedeutung am meisten an; die Berichte sind ungenügend, aber zu meiner Freude wird die Hauptsache klar, namentlich weil der ganze Feldzug von der Okkupation Elateias an untersucht wird. Da ich diese Dinge selbst behandelt hatte, kann ich mich persönlich für mannigfache Berichtigung bedanken. Die Hauptsache, auch den Gang der Schlacht, hatte ich ebenso aufgefaßt. Kriegsgeschichtlich ist hier am wenigsten zu lernen. Die Überlegenheit Philipps und seines Heeres ist zu groß in jeder Beziehung. Wenn er den Sieg nicht so verfolgt hat, wie es sein Sohn immer getan hat, so möchte ich nicht mit Kromayer aus diesem Beispiele abnehmen, daß das ein militärisches Versäumnis war, obwohl unsere Berichte viel

von seiner ungemessenen Siegesfreude reden. Es war wohl vielmehr richtige Politik: er wollte ja Athen nicht vernichten, sondern gewinnen. Sein Sohn hat die Politik des Vaters hierin nicht verlassen.

Die vier Schlachten dieses Bandes werden von keinem Schriftsteller erzählt, der in der Schule gelesen wird oder gelesen zu werden verdient. Auch der Geschichtsunterricht wird höchstens bei Chaironeia etwas verweilen, wo alles mit einem Worte abgetan werden kann. Gleichwohl muß das Buch dem Studium aller Lehrer empfohlen werden, die von Griechischem zu handeln haben; denn es klärt die Vorstellungen von dem, was griechische Kriegskunst konnte und wollte, es stärkt die Zuversicht, daß die richtige Benutzung der literarischen und der monumentalen Überlieferung, zu der die der ewigen Natur auch gehört, reicheres und zuverlässigeres Wissen gestattet, als man oft glaubt. Es ist daher mit Freuden zu begrüßen, daß die Anschaffung den Gymnasialbibliotheken empfohlen ist. Möchten sie nur auch die Mittel zu solchen Anschaffungen erhalten. Schließlich seien die Besucher Griechenlands daran gemahnt, die Landschaft zu besuchen und zu befragen; sie lehrt da nicht das schlechteste, wo keine Ausgrabungsstätten sind. Die Wissenschaft des Spatens wollen wir hoch halten, auch wenn sie sich vermißt, den Monotheismus oder die Schweineställe des Eumaios auszubuddeln. Die Prähistorie wollen wir auch nicht verachten. Aber Berg und Fluß und Wald färben und beleben ohne weiteres die blassen Bilder, die unsere Phantasie aus den Schriftstellern aufgenommen hat, und rücken sie oft auf den ersten Blick richtig. Und die wirkliche Geschichte hat denn doch das erste Recht darauf, durch die Anschauung der Wirklichkeit beleuchtet und belebt zu werden.

Westend bei Charlottenburg.

Ulrich von Wilamowitz-Möllendorff.

Th. Drück, Griechisches Übungsbuch für Sekunda. Grammatischer Anhang: Abriß der Tempus- und Moduslehre. Zweite Auflage. Stuttgart 1902, Adolf Bonz u. Comp. X u. 132 u. 27 S. 8. 2 ℳ u. 0,40 ℳ.

Der Verfasser bietet 101 Stücke, die zum Teil Einzelsätze, zum Teil zusammenhängenden Lesestoff enthalten, zur Einübung der Verbalsyntax und gleichzeitig zur Wiederholung der Flexion sämtlicher Verba. Den Schluß des Buches bilden gegen 70 Stücke zur Wiederholung des gesamten Übungsstoffes. Die Verteilung auf die beiden Abteilungen der Sekunda nimmt Verf. in der Weise vor, daß die eigentliche Tempus- und Moduslehre der Unter-Sekunda, die Lehre vom Infinitiv, Participium, von den Negationen und die übrigen Lesestücke der Ober-Sekunda zugewiesen werden. Es ist ein guter Gedanke, daß die Formenlehre

in Verbindung mit dem neuen grammatischen Lesestoff auf dieser Stufe wiederholt wird.

Der Inhalt der Stücke ist sehr reichhaltig, sogar aus der „Jungfrau von Orleans" werden Verse zur Übersetzung vorgelegt. Aber für preußische Gymnasien ist die Zeit vorüber, in der die Erreichung eines hohen Grades von Gewandtheit im Übersetzen auch moderner Texte das Ziel des altsprachlichen Unterrichts bildete. Jetzt muß man sich begnügen, daß die Fähigkeit, leicht und fließend in die Muttersprache zu übersetzen, gesteigert wird. Dazu bedarf es allerdings des Übersetzens in die fremde Sprache, aber diese Übungen sind nur insoweit wertvoll und deshalb zu betreiben, als sie das Verständnis für die grammatischen Erscheinungen vertiefen und die Gewandtheit im Herübersetzen erhöhen.

Der gesondert herausgegebene, in zweiter Auflage bearbeitete „Abriß der Tempus- und Moduslehre" hat den Vorzug, daß in ihm die Unterscheidung der Sätze in Urteils- und Begehrungssätze der Anordnung des Lernstoffes zugrunde gelegt ist. Dadurch wird das Verständnis für die Eigentümlichkeiten der griechischen Sprache erleichtert.

Zum Schluß bemerke ich, daß in beiden Büchern die neue deutsche Rechtschreibung durchgeführt ist.

Bartenstein. Gotthold Sachse.

I. C. Andrä, Grundriß der Geschichte für höhere Schulen. 24. Auflage, neu bearbeitet und für die Oberstufe neunklassiger Schulen fortgesetzt von Karl Endemann und Emil Stutzer. I. Teil: Alte Geschichte für die Quarta höherer Lehranstalten von Karl Endemann. Leipzig 1902, R. Voigtländers Verlag. IV u. 108 S. gr. 8. 1,60 *M*.

Der Andräsche Grundriß der Weltgeschichte, der sich großer Verbreitung erfreute, hat nach dem Tode des Verfassers mannigfache Neubearbeitungen gefunden. So übernahm Schmelzer die Bearbeitung für Gymnasien und Realgymnasien, Sevin für Real- und Bürgerschulen, Ernst für Lehrerbildungsanstalten. Nachdem auch Schmelzer im Jahre 1898 gestorben war, übergab die Verlagsbuchhandlung diesen Teil der Andräschen Erbschaft an Endemann und Stutzer zur Umarbeitung für die Mittelstufe und zu einer aufs engste anschließenden Fortsetzung für die Oberstufe neunklassiger Schulen. Die Namen der neuen Bearbeiter, den Geschichtsfreunden wohlbekannt, lassen von vornherein ein Gelingen des Werkes erwarten; dieses soll in 6 Teilen erscheinen, von denen die für Quarta bis Obersekunda von Endemann, die für Prima von Stutzer bearbeitet werden. Als erster Teil und damit als Probe des Ganzen ist das Lehrbuch für Quarta erschienen; die übrigen Teile werden bald folgen.

Das vorliegende Buch fordert zunächst zu einer Vergleichung

mit der Schmelzerschen Bearbeitung heraus. Dieselbe fällt durchaus zu Gunsten Endemanns aus. Ein wohltuender Eindruck wird schon dadurch erweckt, daß der verschiedenartige Druck weggefallen ist. Bei Schmelzer werden häufig mit augenverderbenden kleinen Buchstaben detaillierte Ausführungen gemacht, hier schreitet die Darstellung mit gleichmäßig schönem, großem Drucke vorwärts. Sagengeschichte und anekdotenhafte Erzählungen fehlen jetzt. Mit vollem Rechte; denn diese gehören teils in die vorhergehenden Klassen, teils bleiben sie dem Vortrage des Lehrers vorbehalten. Nur mit einzelnen Stichworten, die zur Wiederholung auffordern sollen, ist bei Endemann auf die Sagen hingewiesen worden. Ein weiterer Vorzug des neuen Buches ist, daß es nicht mit der Geschichte der orientalischen Völker beginnt, dieselbe vielmehr vor den Perserkriegen in noch kürzerer Form als bei Schmelzer einschiebt. Das Allerwichtigste ist hier gerade genug; dem Ref. scheint auch Endemann noch zu viel zu bieten. Ferner finden wir jetzt nur zusammenhängende Darstellung, die bei Schmelzer zuweilen vermißt wurde. Die Zeittafel endlich ist bei weitem übersichtlicher und zweckmäßiger, indem die gleichzeitigen Ereignisse in der Geschichte der einzelnen Völker nicht unter-, sondern nebeneinander aufgeführt werden. Dies alles sind mehr äußere Unterschiede, die leicht in die Augen fallen; aber man erkennt sofort, daß auch der Inhalt der einzelnen Paragraphen trotz der im allgemeinen gleich gebliebenen Überschriften wesentlich überarbeitet worden ist.

Mit der Hervorhebung dieser wichtigsten Unterschiede sind zugleich schon einige Vorzüge des neuen Buches, auch andern gleichartigen Arbeiten gegenüber, angedeutet; es sei gleich im voraus bemerkt, daß es auf den Ref. einen hervorragend günstigen Eindruck gemacht hat. Wegen seiner zweifellosen Bedeutung verdient es eine etwas eingehendere Besprechung.

Die griechische Geschichte wird in drei Perioden eingeteilt und umfaßt 19 Paragraphen, von denen z. B. der erste von Griechenland und seinen Bewohnern, der letzte von der Kultur der Griechen handelt; die römische Geschichte, ebenfalls in die drei bekannten, durch die Regierungsform unterschiedenen Perioden geteilt, zerfällt in 27 Paragraphen. Man kann sich mit dieser Gliederung wohl einverstanden erklären. Die Übersichtlichkeit des Stoffes, der in durchaus zusammenhängender Darstellung dargeboten wird, wie sie in jedem Schulbuche, auch der oberen Klassen, herrschen sollte, ist noch dadurch erhöht, daß die einzelnen Paragraphen wieder in kleinere Abschnitte mit besonderen Überschriften zerlegt, außerdem am Rande durch Stichworte die wichtigsten Punkte hervorgehoben worden sind. In der Auswahl des Stoffes, besonders in der politischen Geschichte, zeigt sich durchweg eine weise Beschränkung, und es werden im allgemeinen nur durch die wissenschaftlichen Forschungen ge-

sicherte Resultate vorgetragen. Die Sprache ist klar, verständlich und anschaulich; dem Ref. ist kaum eine Stelle aufgefallen, die dem Fassungsvermögen 12jähriger Knaben nicht angemessen wäre. Zur Klarheit der Sprache gehört auch das Vermeiden entbehrlicher Fremdwörter; hierin zeigt der Verf. eine löbliche Sorgfalt. Sind sie verwendet, so werden sie in der Regel erklärt, und nur weniges scheint der Verf. dabei übersehen zu haben, z. B. Hegemonie (S. 36, 44 u. sonst) und Luxus (S. 39), nebenbei Wörter, die ja wohl auch schon dem Quartaner geläufig sind. Zur Veranschaulichung dienen auch zahlreiche vergleichende Zusammenstellungen und Hinweise auf ähnliche Erscheinungen anderwärts. So wird z. B., um nur einiges zu erwähnen, Griechenland seinem Umfange nach mit dem Königreich Bayern (S. 2), der Olymp mit der Zugspitze (S. 3) verglichen, bei der Besprechung der griechischen Kolonien finden die englischen und deutschen Kolonien Erwähnung (S. 13), die athenischen Zölle geben Gelegenheit, das Wesen des Zolls und seine Arten zu erörtern (S. 39). Hierher gehört auch die Hinzufügung der modernen Bezeichnung bei bekannten Orten, z. B. Corcyra (Korfu) (S. 5), Massilia (Marseille) (S. 13), Carthago (Tunis), Numidien (Algier) (S. 76), Carthago Nova (Cartagena) (S. 79). Um dem Schüler die richtige Aussprache der Eigennamen und Fremdwörter zu erleichtern, hat der Accent eine reichliche Verwendung gefunden. Mit vollem Rechte; doch scheint der Verf. des Guten zu viel getan zu haben, wenn er Wörter wie Diana, Apollo, Athene, Furien (S. 8 f.) oder gar Vesuv (S. 73) damit versieht; die dürften doch auch einem Realquartaner geläufig sein, während der Accent z. B. bei Ahriman (S. 28) vermißt wird.

Der Geschichtsunterricht in Quarta wird sich in der Regel an hervorragende Persönlichkeiten, die durchaus in den Vordergrund treten müssen, anlehnen. Besonders solche Personen, die als Vorbilder erziehliche Bedeutung haben, sind auszuwählen. Diesem Grundsatz hat sich Verfasser treu gezeigt und durch zahlreiche kurze Charakteristiken versucht, seine Helden dem Schüler zu veranschaulichen und Interesse für sie zu erwecken. Daneben kommt aber auch die Schilderung der politischen Entwickelung sowie der Lebensführung der Völker voll zu ihrem Rechte. Ja Referent steht nicht an zu erklären, daß ihm die Abschnitte über die gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Zustände als die wertvollsten erschienen sind und daß der Versuch, das Verständnis für derartige Fragen, deren eingehende Erörterung zum lehrplanmäßigen Unterrichtsstoff der oberen Klassen gehört, durch angemessene Belehrungen schon auf früheren Stufen vorzubereiten, in diesem Buche als durchaus gelungen zu betrachten ist. Auch mit den wichtigsten Erscheinungen auf dem Gebiete des Geisteslebens ist der Quartaner bereits bekannt zu machen, vor allem durch geeignete Abbildungen zum Verständnis der unsterblichen

Meisterwerke bildender Kunst anzuleiten. Dann wird auch auf diesem Gebiete in den oberen Klassen trotz beschränkter Stundenzahl Ersprießliches zu leisten sein und immer mehr die Klage verstummen, daß die künstlerische Ausbildung der höheren Jugend eine mangelhafte sei. Wo das Endemannsche Buch im Unterricht benutzt wird, wird diese Klage nicht aufkommen. Zahlreiche Hinweise im Text, außerdem am Ende des Buches vier Tafeln, dienen der Kunst. Da wird bereits der Quartaner mit der Pyramide des Cheops, den beiden Hauptformen der ägyptischen Säule, ebenso wie mit den drei griechischen Säulenarten, mit der Akropolis und ihren Bauten, mit Darstellungen des Zeus, der Athene, der Laokoongruppe, mit dem Festplatz zu Olympia, dem Kapitol, Colosseum, Triumphbogen, Haus u. v. a. bekannt gemacht. Doch darf einem Quartaner gerade auf diesem Gebiete noch nicht zu viel zugemutet werden. So hält es Ref. für gewagt, ihm schon die verschiedenen Tempelarten vorzuführen, wie Anten, Amphiprostylos und Peripteros, ebenso genügte wohl von den ägyptischen Tempeln Abbildung 14 mit der Vorderansicht eines Tempels in Luxor, wobei zugleich die Sphinxallee sichtbar ist, während die Abbildungen 15 und 16 mit Grundrissen entbehrlich erscheinen. Als Urbild des griechischen Tempels ist ein Bauernhaus aus Lykien abgebildet (Bild 3); vielleicht hätte sich dazu das Megaron von Tiryns mehr geeignet. Das Löwentor von Mykenä (Bild 2) läßt nicht auf die gewaltige Massigkeit dieses Baues schließen, es hätte etwas größer und deutlicher dargestellt werden sollen. Über die Notwendigkeit von Bilderschmuck selbst in geschichtlichen Lehrbüchern kann man sehr verschiedener Ansicht sein. Aus den Büchern für die Oberstufe sollte er verbannt sein; hier ist ja in der Regel ein Bilderatlas in der Hand der Schüler, durch den jene Abbildungen völlig überflüssig werden. Auch stehen wohl jeder Anstalt Bilder der wichtigsten Denkmäler in großem Format zur Verfügung. Dagegen mögen auf den niederen Stufen solche Abbildungen zur Unterstützung und größeren Veranschaulichung des Lehrstoffes beibehalten werden. Diesem Zwecke dienen auch am Schlusse des ganzen Buches vier Kulturbilder mit erläuterndem Texte, den Bau einer Pyramide, die olympischen Spiele, eine römische Seeschlacht und einen römischen Triumphzug darstellend, die in mancher Hinsicht recht instruktiv sind. — Ref. benutzt diese Gelegenheit wieder, um die Fachgenossen auf den vortrefflichen Bilderatlas von Luckenbach aufmerksam zu machen, der in allerjüngster Zeit in 4. Auflage erschienen ist. Dieser Atlas soll eine erfreuliche Erweiterung erfahren; dem 1. Teile, wie früher die Abbildungen zur Alten Geschichte enthaltend, wird noch ein 2. Teil folgen mit solchen zur deutschen Geschichte. Wer sich, wie Ref. seit langen Jahren, auf dieses vortreffliche Hilfsmittel stützt, wird sich von seiner Trefflichkeit überzeugt haben und es mit großer Freude begrüßen, daß der

rührige Verf. ein gleiches für die deutsche Geschichte herausgibt. In der neuen Auflage hat L. das Material, das er in einer lesenswerten Abhandlung niedergelegt hat (Progr. Gymn. Karlsruhe 1901), verarbeitet, so daß das Buch viel umfangreicher und noch brauchbarer geworden ist. An keinem humanistischen Gymnasium sollte der Atlas fehlen.

Zur Veranschaulichung des Schauplatzes sind 5 Karten eingefügt, zwei zur orientalischen, zwei zur römischen, eine zur griechischen Geschichte. Wenn die Quartaner noch nicht im Besitz eines Geschichtsatlas sind, werden sie gute Dienste leisten; im anderen Falle sind sie überflüssig. — In der Auswahl der einzuprägenden Jahreszahlen, die sowohl am Rande des Textes stehen als auch am Schlusse in einer Zeittafel zusammengefaßt sind, ist der Verf. sehr vorsichtig gewesen. Einige kleine Versehen sind mit untergelaufen, z. B. mußte in der Zeittafel (S. 107) bei 113 „Noreja" hinzugefügt sein, wie es S. 88 am Rande steht; „Sertorius" durfte nicht hinter 71 stehen, denn der Krieg gegen ihn ist schon 72 zu Ende.

Im einzelnen ist noch folgendes zu bemerken. Zunächst stimmt der Ref. nicht ganz mit der Art und Weise überein, wie die Geographie, besonders Griechenlands, behandelt wird. Da sind eine Menge Einzelheiten vorweggenommen, die sich erst aus der fortschreitenden Geschichtsbehandlung ergeben und besser hier eingeprägt werden. Wie lange soll man bei der Geographie verweilen, wenn z. B. über die Mysterien (S. 4 hinter Eleusis), cyklopische Mauern, Löwentor, Agamemnon (S. 5 hinter Mykenä), den rhodischen Koloß, Polykrates, Pythagoras, Hippokrates, Apelles (S. 5 hinter Rhodos, Samos nnd Kos) zu reden ist? Nach des Referenten Auffassung ist die Geographie so kurz wie möglich zu behandeln, und nur die allernotwendigsten Namen dürfen angeführt werden, um aufs schnellste zur Geschichtsbetrachtung selbst zu kommen; denn danach sehnt sich der Quartaner, der zum ersten Male das Wort Geschichte in seinem Lektionsplane verzeichnet findet. Von diesem Gesichtspunkte aus müssen auch S. 5 die Landschaften Kleinasiens fallen, die entweder bei den Kolonien (S. 12f.) oder sonst gelegentlich zu merken sind. — Daß die Griechen in der „ältesten" Zeit in Griechenland eingewandert seien (S. 6 unten), dürfte kein recht deutlicher Ausdruck sein, besser in „früher" oder „alter" Zeit. — Über die Person und die Zeit Homers ist man sich noch immer nicht im klaren; ihn aber um 900 anzusetzen (S. 11), scheint zu früh. Ähnlich steht es mit Lykurg, den die neuere Forschung durchaus als mythische Persönlichkeit auffaßt. Dies mußte doch wohl bemerkt werden (S. 16). — Die Volksversammlung in Sparta hatte über die Gesetzesvorschläge nur abzustimmen, deshalb scheint dem Ref. dieser Ausdruck (S. 16 4. Z. v. u.) besser als „bestimmen". — Das Mindesteinkommen der Zeugiten betrug 200 Scheffel, nicht 150 (S. 20). — Der untersten Klasse wird durch

Aristides um 470 das Recht nicht auf alle, sondern nur auf die niederen Ämter erwirkt; wird doch das Archontat sogar der 3. Klasse erst in den 50er Jahren zugänglich (S. 22; vgl. Arist., Staat der Ath. 26). — Sargon kann das Reich Israel nicht 722 zerstören (S. 25), da er erst vom Frühjahr 721 an regiert; es war Salmanassar. — Außer der Aufforderung seines Schwiegervaters hatte Aristagoras noch einen andern Grund zur Auflehnung (S. 30). — Daß die Athener bei Marathon zuerst angegriffen haben, ist ganz unwahrscheinlich; die hatten keine Veranlassung, vor der Ankunft der Lacedämonier auf eine Entscheidung zu drängen (S. 31). — Nach S. 32 kann es scheinen, als ob Aristides gegenüber Themistokles das Haupt der aristokratischen Partei gewesen sei; beide waren Führer der Demokratie, nur bezüglich des Flottenbaus scheinen sich Differenzen zwischen ihnen eingestellt zu haben, wobei dann allerdings die Aristokraten sich auf die Seite des etwas gemäßigteren Aristides stellten. — Das Standbild der Athena Promachos auf der Akropolis von Athen war samt Basis nur 9 m, nicht 18 m hoch (S. 37; vgl. Luckenbach, Akropolis S. 16). — Das berühmte Dionysostheater am Südabhange der Burg, dessen Reste heute noch vorliegen, gehört mit seinen ältesten Bestandteilen erst der 2. Hälfte des 4. Jahrh. an, es durfte also nicht als aus der Blütezeit Athens stammend genannt werden (S. 37); damals gab es überhaupt noch keine festen Theater. — Die Stadt Potidäa wird nicht deshalb belagert, weil sie eine Tochterstadt Korinths ist (S. 41), sondern weil sie vom athenischen Bunde abgefallen war. — Alcibiades entweicht nicht von Sparta aus zu Tissaphernes nach Milet, sondern von Milet, wo er mit der peloponnesischen Flotte ankerte, wahrscheinlich nach Magnesia, wo Tissaphernes damals Hof hielt (S. 43). — Die Lage von Gaugamela ist besser durch Niniveh als durch Arbela zu bestimmen (S. 50). — Die Etrusker wohnten anfangs nicht nur in Etrurien, sondern auch in Oberitalien und Kampanien (S. 60). — Daß schon Servius Tullius das römische Gebiet in städtische (4) und ländliche (nach Endemann 30) Tribus eingeteilt habe, ist unwahrscheinlich (S. 65). — Nach des Ref. Meinung befanden sich in den Tributkomitien, von denen Verf. S. 72 spricht, nur Plebejer; die gemischten patrizisch-plebejischen Tributkomitien waren von ganz untergeordneter Bedeutung und wurden namentlich zur Wahl der niederen Beamten benutzt. — S. 74 genügte statt „Manius“ die Abkürzung „M'.“, die S. 70 in der Anmerkung angegeben war. — Die Provinzen wurden bis zur Errichtung der quaestiones perpetuae von Prätoren verwaltet, erst seitdem von Proprätoren und Prokonsuln (S. 78). — Daß Hannibal nicht über den kl. St. Bernhard (S. 79) ging, wird neuerdings mit großer Gewißheit behauptet. — Griechenland wurde nicht 146 (S. 83), sondern erst unter Augustus eine römische Provinz. — Nicht erst im Jahre 72 (S. 90), sondern schon 77 erhält

Pompejus den Auftrag, den Sertorius zu bekämpfen. — Nach Sueton Caesar 37 feiert Cäsar vier Triumphe hintereinander (nicht fünf, S. 94). — Julia stammt nicht aus der ersten Ehe des Augustus (S. 98), sondern aus der zweiten. — Bei der Aufzählung der Provinzen S. 101 wird Arabien vermißt; Pontus gehört in seinem westlichen Teile schon seit 64 v. Chr. zur Provinz Bithynien. — Die besonderen Abschnitte am Ende der griechischen und römischen Geschichte mit einem nochmaligen zusammenfassenden Überblick über die Kultur beider Völker sind überflüssig, da das meiste davon bereits im Laufe der Darstellung erwähnt und das Neue für den Quartaner entbehrlich ist.

An Druckfehlern ist nur wenig aufgefallen, wie S. 34 am Rande Xerxes' „Fluch" statt „Flucht", S. 49 am Rande „Kierg" statt „Krieg" und S. 97 oben „Gesellschafsschichten". Sonst ist der Druck, ebenso wie das Papier, gut. Wenn S. 43 Z. 5 v. u. „andererseits", S. 62 Z. 15 v. u. „anderseits", S. 83 und sonst „Paullus" statt „Paulus" und wiederholt (z. B. S. 81 Abschn. 3, S. 95 Z. 3 v. u., S. 98 Z. 5) die unschönen Ausdrücke „ersterer" und „letzterer" gefunden werden, so werden solche Unebenheiten sicher in der nächsten Auflage verschwinden.

Ref. faßt sein Urteil über das vorliegende Buch noch einmal dahin zusammen, daß darin eine — von geringfügigen Mängeln abgesehen — tadellose Darstellung der Alten Geschichte geboten wird; es wird sicherlich in dem neuen Gewande neue Freunde gewinnen. Wenn die weiteren Teile mit derselben Sorgfalt und Geschicklichkeit bearbeitet werden, wird das Werk den besten Hilfsmitteln für den Geschichtsunterricht zuzuzählen sein.

Dessau. G. Reinhardt.

Eduard Meyer, Geschichte des Altertums. Fünfter Band: Das Perserreich und die Griechen; viertes Buch: Der Ausgang der griechischen Geschichte. Stuttgart und Berlin 1902, J. G. Cotta. X u. 584 S. 11 *M*.

Das groß angelegte Werk, über dessen drei erste Bände im Jahrgang 1901 dieser Zeitschrift, S. 780—791, berichtet worden ist, geht in seinem Fortgange etwas in die Breite, doch nicht zum Schaden des Inhalts. Der erste Band stellt die Geschichte des Orients bis zur Begründung des Perserreichs dar, der zweite die Geschichte des Abendlandes bis zu den Perserkriegen; der dritte trägt die Überschrift „Das Perserreich und die Griechen", und erst der sechste wird diesen Zeitraum zum Abschluß bringen. Denn der vorliegende reicht nur bis 355 v. Chr., bis zum Ende des athenischen Bundesgenossenkrieges und zur Auflösung des Dionysischen Reichs in Sizilien; die Taten Philipps und Alexanders sind dem nächsten Bande vorbehalten. Dennoch lautet der Nebentitel des vorliegenden: „Ausgang der griechischen Geschichte", und die Dar-

stellung schließt mit folgenden Worten: „In derselben Zeit, wo die griechische Kultur ihr Höchstes geleistet hat und reif geworden ist, zur Weltkultur zu werden, hat die Nation politisch alle Bedeutung verloren. Sie ist in Stücke zerschlagen, und die Trümmer liegen da, eine leichte Beute für jeden, der sich bücken will, sie aufzuheben. Das ist der Ausgang der griechischen Geschichte". Ein trauriges Bild, aber das Urteil ist übertrieben. Verf. ist unwillig über den endlosen Hader der griechischen Kleinstaaten; er stellt fest, daß es fortan unter ihnen keine kräftige Machtbildung mehr gibt, und schätzt nun das dennoch vorhandene politische Leben gering. Die Schlacht bei Chaironeia rechnet er nicht mehr zur griechischen, sondern zur makedonischen Geschichte. Makedonien aber erscheint ihm als eine von außen zugreifende fremde Macht, und doch hat er selbst die Makedonen als einen griechischen Stamm erwiesen (2 S. 67) und die immer enger werdenden Beziehungen ihrer Könige zu den griechischen Freistaaten dargestellt, in diesem Bande namentlich König Archelaos S. 55ff. Wir halten fest, daß die griechische Geschichte bis 146 v. Chr. reicht und den makedonischen Zeitraum einschließt. Was aber die griechischen Freistaaten betrifft so waren sie für Philipp keine „leichte Beute", und ihr Streben, sich in politischer Selbständigkeit zu erhalten, tritt bis 146 v. Chr. immer wieder hervor und darf von dem Historiker nicht einfach verurteilt werden, als wäre es eigentlich ein Nichtseiendes. Für die Römer allerdings waren sie leichte Beute.

Doch wir wollen über diese Frage der Einteilung des gewaltigen Stoffes mit dem Verfasser, der soviel Lehrreiches bringt, nicht allzusehr rechten, ebenso auch nicht darüber, daß dieser Band ebenso wie der dritte bei der Betrachtung der westlichen Verhältnisse ein Stück römischer Geschichte bringt (S. 132—161) inmitten der griechischen Ereignisse. Es ist ganz heilsam, wenn Roms Entwickelung nicht isoliert betrachtet wird, und die Einrichtung des Werkes mit Paragraphenzählung macht das Nachschlagen leicht, wenn der Leser doch solche Betrachtung anstellen will. Durch jene Einrichtung erhält das Werk, im Gegensatz zu den bisherigen darstellenden Werken über griechische Geschichte, den Charakter eines Lehrbuches, noch mehr durch die den einzelnen Paragraphen beigefügten Anmerkungen, die über kritische Einzelfragen Auskunft geben, neuere Literatur citieren und ein besonderes Verdienst sich dadurch erwerben, daß sie genaue Nachweise über das inschriftliche Material geben. Aber keineswegs hat der Verfasser auf die Kunst historischer Darstellung verzichten wollen; seine Paragraphen bieten Raum genug für anschauliche Erzählung, und er versteht anziehend und eindrucksvoll zu erzählen; man lese z. B. S. 183ff. den Zug des Kyros und die Schlacht bei Kunaxa, oder S. 240ff. das Wirken Konons für Herstellung der Macht Athens. Mit Recht hat er auf eingehende

Schilderung des Einzelnen verzichtet, wo solche schon in trefflicher Weise vorliegt, namentlich bei Curtius im drittem Bande die Befreiung Athens durch Thrasybul, die Befreiung Thebens durch Pelopidas, die Verteidigung Spartas durch Agesilaos gegen Epaminondas u. a.

Natürlich aber unterscheidet sich seine Darstellung auch in manchen Ergebnissen der Forschung und Beurteilung von den früheren; er urteilt unbefangener als Curtius über die Politik Spartas, würdigt das nationale Streben des Isokrates besser, schränkt den Ruhm des Epaminondas ein, der bei seinem Streben für Thebens Größe das Gesamtwohl der Nation wenig im Auge gehabt hat. In kräftigeren Zügen als Holm in seiner Geschichte Siziliens stellt er Dionys I. dar, befreit von den übertreibenden Anekdoten, die der Haß ihm angeheftet hat, und doch unheimlich genug, um solchen Haß zu erklären. Als wichtige Quelle benutzt er dabei die Platonischen Briefe, die er im Gegensatz zu der bisher üblichen Ansicht mit Nachdruck für echt erklärt (S. 17, 177, 502ff.). Trotz mancher im einzelnen sich ergebenden Berichtigungen bleibt das Verdienst der älteren Forscher in Ehren; wer sich in die griechische Geschichte recht einleben will, wird immer noch zu Curtius und Holm greifen. Beide haben den besonderen Vorzug spezieller Kenntnis der Örtlichkeiten, Curtius erschließt das Verständnis der Kunst und Literatur in feinfühlender Weise, Holm leitet zu genauer Betrachtung der Quellenschriftsteller und der Münzen an. Aber der große Stoff bietet immer wieder neue Seiten; so haben Beloch und Ed. Meyer die wirtschaftlichen Zustände näher ins Auge gefaßt. Es ist jedoch bei der Beschaffenheit der Quellen schwer, über diese Zustände und ihren Wechsel eine klare Anschauung zu gewinnen. Das betreffende Kapitel im zweiten Bande von Belochs griechischer Geschichte befriedigt mehr als die von Meyer S. 274ff. gegebenen Ausführungen, auf die ich noch mit einigen Worten eingehe.

Er knüpft an den Antalkidasfrieden eine trübe Betrachtung über die Folgen der 45jährigen Kriegszeit; überall das Land verwüstet, die Finanzen der Gemeinden zerrüttet, Verwilderung durch die Parteikämpfe; Athen sei allerdings in Handel und Gewerbe wieder etwas emporgekommen, aber die Ansprüche des Proletariats (S. 289) hätten jeden dauernden Aufschwung gehindert. Es ist ja richtig, daß große Schäden vorhanden waren, aber wir müssen auch die ungemeine Lebenskraft der griechischen Nation bedenken, welche Beloch 2, S. 338 hervorhebt. Das Kriegführen war man gewohnt; es nahm nicht die ganze Kraft der Staaten in Anspruch. Die athenische Bürgerschaft, zu welcher Kallistratos und später Demosthenes redete, bestand nicht aus Proletariern, sondern aus Grundbesitzern und Geschäftsleuten, die allerdings ihren Volksversammlungssold und für die Festtage

ihr Schaugeld vom Staate forderten, aber auch Sinn für das Gemeinwohl hatten und bereit waren, die Kriegsflotte nicht nur herzustellen, sondern auch zu vermehren: diese zählte im Jahre 352 nach urkundlicher Angabe 349 Trieren, die allerdings wohl nicht alle seetüchtig waren. Im Jahre 330 waren es 392 Trieren und und 18 Tetreren, die Schlacht bei Chaironeia hatte der Vermehrung keineswegs ein Ende gemacht. Uns fehlen ausreichende Angaben über die Verwendung dieser Kriegsflotte; ihr Hauptzweck muß gewesen sein, die weitreichenden Handelsverbindungen Athens nach dem Pontos, der asiatischen Küste, Cypern, Ägypten, ja sogar dem Adriatischen Meere (CJA II 809a) zu schützen.

Jene trübe Betrachtung des Verfassers wird aber dadurch noch verstärkt, daß er sie mit allgemeinen Gesichtspunkten von großer Tragweite verknüpft: die unaufhörlichen Kämpfe sind ein „Ringen zwischen entgegengesetzten Weltanschauungen" (S. 277), zwischen Fortschritt und Reaktion. Letztere, in Sparta verkörpert, hat im Jahre 387 äußerlich gesiegt, aber in Wahrheit hat vielmehr der „moderne Geist" gesiegt; denn die von Sparta durchgeführte „Restauration ist in Wahrheit eine durchweg von modernem Geiste durchtränkte Reaktion gewesen; auch das restaurierte Athen steht unter dem Zeichen der Reaktion, auch dieser Staat kennt keine andere Aufgabe als die Wiederbelebung und künstliche Aufrechterhaltung einer Vergangenheit, die unwiederbringlich dahin ist". Diese Beurteilung beherrscht denn auch die Darstellung der folgenden Zeiten; der attische Seebund von 378 „sieht sein Ideal in den Bildungen einer längst vergangenen Zeit, die von der Geschichte nur zu rasch als unhaltbar erwiesen waren" (S. 384). Nach Auflösung dieses Bundes haben Isokrates und Xenophon „die Lage richtig beurteilt" (S. 495), wenn sie die Athener zum Verzicht auf Herrschaft und Seemacht aufforderten. Dies alles ist pessimistisch. Eine unparteiische Geschichtsauffassung wird davon ausgehen müssen, daß die natürliche Grundlage des Gleichgewichts unter den griechischen Staaten die gegenseitige Anerkennung der spartanischen und athenischen Hegemonie war, wie sie der Friede von 445 festgesetzt hatte, und zwar mit Anerkennung der bescheidenen Hegemonie Thebens über Böotien; es war ein verhängnisvoller Fehler bei der Friedensberatung von 371, daß Athen und Sparta diese nicht mehr zugestehen wollten. Der daraus entstehende Kampf nahm für Sparta eine unglückliche Wendung, und daran knüpfte sich weiterer Zwiespalt. Eine von auswärts drohende Gefahr konnte am besten zur Herstellung der Einigkeit wirken; solche Gefahr drohte aber nicht von dem innerlich zerrütteten persischen Reiche, sondern von Makedonien, einer zwar griechischen, aber den Freistaaten fremd gegenüberstehenden Macht. Man kann nicht verlangen, daß die Freistaaten sich ihr freiwillig hätten unterwerfen sollen, wenn auch die Nachwelt das höhere geschicht-

liche Recht auf Seiten Makedoniens erkennt. Und schließlich, in dieser vom Verfasser beklagten Zeit hoffnungsloser Kämpfe blühte doch Literatur und Kunst, wovon ein anziehendes Kapitel des Buches handelt. Allerdings trägt es die Überschrift „Kultur der Reaktionszeit", und als Hauptreaktionär erscheint Platon, weil er den spartanischen Staat als den besten unter den wirklichen, den Idealstaat nicht erreichenden Staaten ansieht; doch wenn man das Einseitige abstreift, so fühlt man sich dem Verfasser vielfach zu Dank verpflichtet. Ein Register über die Bände 3—5 erhöht die Brauchbarkeit des Buches und bezeugt seinen reichen Inhalt.

Lübeck. Max Hoffmann.

Max Lehmann, Freiherr vom Stein (in drei Teilen). Erster Teil: Vor der Reform. 1757—1807. Leipzig, 1902, Hirzel. XIX u. 454 S. gr. 8. 10 ℳ, geb. 12,50 ℳ.

Es war schon länger bekannt, daß der Verfasser des „Scharnhorst" an einer Biographie des Freiherrn vom Stein arbeite. Vorläufer des Werkes waren die Herausgabe des Tagebuchs Steins vom Wiener Kongreß in der Historischen Zeitschrift Bd. 60 und die Aufsätze über den Ursprung der Städteordnung und der preußischen Einkommensteuer in den Preußischen Jahrbüchern Bd. 93 und 103. Nun liegt der erste Band vor. Er reicht bis zu dem Konflikt mit dem König im Januar 1807; der zweite soll die Reformzeit 1807—1808, der dritte den Rest der Wirksamkeit des Freiherrn schildern.

Die neue Biographie beruht auf der Durchforschung des Steinschen Familienarchivs zu Nassau und sonstiger Reste der Aufzeichnungen und des Briefwechsels Steins einerseits, der staatlichen Archive andrerseits. Was die ersteren anbelangt, so stellte sich heraus, daß Pertz, dessen große, siebenbändige Stein-Biographie von 1849 bis 1855 erschienen ist, „eine ansehnliche Nachlese übriggelassen hatte". Noch reicher war der Ertrag der Archive, ebenso des von Pertz bereits benutzten Geheimen Staatsarchivs zu Berlin wie der von ihm fast gar nicht benutzten Provinzialarchive. Diesen archivalischen Forschungen verdanken wir eine Menge höchst wertvoller Nachrichten über das Preußen Friedrichs des Großen, Friedrich Wilhelms II. und Friedrich Wilhelms III., insbesondere über die westfälisch-rheinischen Provinzen, ihre ständischen, wirtschaftlichen, Steuerverhältnisse, über die Verwaltung der 1802 erworbenen Entschädigungslande, über die Verhältnisse des Handels, Gewerbes, Steuerwesens in Preußen zur Zeit des ersten Ministeriums Steins. In allen diesen Dingen ist unsere Einsicht in die innere Geschichte des damaligen Preußens wesentlich erweitert.

Unsere Kenntnis der inneren Entwickelung des Helden selbst weist ja auch ferner wesentliche Lücken auf; das allmähliche

Heranreifen dieses politischen Heros unsers Volkes liegt uns auch jetzt noch nicht so deutlich vor Augen wie das unsrer Heroen auf dem Gebiete der Poesie. Für die Jugendentwickelung Steins sind einige zum ersten Male benutzte Briefe an seine Mutter und von ihr wichtig. Ihr altkluger Ton berührt nicht ganz angenehm; gewiß aber kann man in ihnen bereits wesentliche Grundzüge des Steinschen Geistes erkennen, die praktisch-ethische Richtung seines Wesens, seine unbeugsame, rücksichtslose Wahrheitsliebe, die eigenartige Verbindung von scharfer Beobachtungsgabe mit der Fähigkeit, über das Einzelne hinaus, frei von Schablone und Vorurteil, immer zu den großen Gesichtspunkten vorzudringen. Besonders bedeutsam ist die Frage, wie und unter welchen Einflüssen sich seine politischen und wirtschaftlichen Anschauungen gebildet haben. Eine zusammenfassende Erörterung seines Verhältnisses zu den Ideen der französischen Revolution und zu Adam Smith wird wohl der zweite Band bringen. Hier stelle ich aus dem reichen Inhalt des ersten Bandes einige auf diesen Punkt bezügliche Tatsachen zusammen. 1781 macht Stein als vierundzwanzigjähriger preußischer Beamter mit seinem Freunde Reden eine Reise nach Polen: in dem von ihnen erstatteten Bericht werden die inneren Gebrechen dieses Landes darauf zurückgeführt, daß die „Freiheit, Gleichheit in der Verteilung des Vermögens und eine Gesetzgebung, die die Rechte der Menschheit beschützt", in Polen nicht zu Hause sind. Als Direktor der westfälischen Bergwerke tritt er vier Jahre später dafür ein, daß sich die Bergleute ihre Knappschafts-Ältesten, „denen sie ihr Interesse und die Mitaufsicht über eine für sie gemeinnützige Anstalt anvertrauen", selbst wählen, während sie bisher vom Bergamt eingesetzt worden sind. Als Landtagskommissar der klevisch-märkischen Stände tritt er sodann in die engsten Beziehungen zu dieser ererbten Selbstverwaltungsorganisation; er nimmt sich ihrer an und vertritt ihre Wünsche gegenüber den mißtrauischen Befürchtungen des Ministeriums. Als später das Münsterland unter Preußen und eine Reihe kleiner Fürsten geteilt wurde, macht er die größten Anstrengungen, um ihm eine ständische Verfassung zu erhalten. „Ich hoffe, man wird die alte deutsche Verfassung, die auf Grundeigentum gebaut war und die sich in Westfalen erhalten hat, nicht umstürzen und an ihre Stelle eine bloße Bureaukratie, deren Unvollkommenheiten wir kennen, setzen". „Die Bildung zweckmäßig eingerichteter Stände halte ich für eine große Wohltat für diese Provinzen. Sie erhalten eine wohltätige, auf Verfassung und gesetzliche Ordnung sich gründende Verbindung zwischen dem Untertan und der Regierung. Sie belehren jenen über die Absicht der letzteren. Sie machen diese mit den Wünschen und Hoffnungen jener bekannt. Sie verhindern die willkürlichen Abweichungen von Verfassung und Ordnung, die sich die Landes-Kollegien bei dem

Drange der Geschäfte nicht selten zu Schulden kommen lassen, und sie sind durch Eigentum und Anhänglichkeit an das Vaterland fest an das Interesse eines Landes gekettet, das dem fremden öffentlichen Beamten gewöhnlich unbekannt, oft gleichgültig und bisweilen selbst verächtlich und verhaßt wird". Zu dem letzten Satze kann man bemerken, daß er einmal Kenntnis der Örtlichkeit die Seele des Dienstes nennt.

Aus dem Jahre 1797 haben wir zum ersten Male ein Urteil Steins über die Kabinettsregierung. „Unsere Minister", schreibt er einem seiner Brüder, „sind beschränkt auf die Rolle erster Commis eines Bureaus, das die laufenden Geschäfte expediert". Aus derselben Zeit stammt das vernichtende Urteil über den Absolutismus: despotische Regierungen „vernichten den Charakter des Volkes, da sie es von den öffentlichen Geschäften entfernen und deren Verwaltung einer routinierten und intriganten Bureaukratie anvertrauen". Diese Worte stehen in einem Briefe an den Prinzen Louis Ferdinand. In derselben Zeit — Stein war seit 1796 Oberpräsident der westfälischen Provinzen mit dem Sitze in Minden — führten ihn die Verhältnisse der Mindener Bauern zu genauer Untersuchung ihrer Lage und zu der Forderung, der Eigenbehörigkeit ein Ende zu machen. Er verurteilt sie vom moralischen und vom wirtschaftlichen Standpunkte aus: „nach der absoluten Leibeigenschaft ist die Eigenbehörigkeit das drückendste Verhältnis der Bauern zum Gutsherrn und das nachteiligste für menschliches Glück, Sittlichkeit, Wohlstand und Gewerbefleiß".

Während er sich so als preußischer Beamter für das Wohl der ihm unterstellten Provinzen sorgte und mühte, wurde er doch nie völlig zum Preußen; höher als die preußische Staatsidee steht dem deutschen Reichsritter der Gedanke des geeinigten Deutschlands, und Preußen sowie Österreich erscheinen ihm berufen, diesem höheren Zwecke zu dienen. Lehmann macht darauf aufmerksam, daß auch aus dem berühmten, 1804 geschriebenen Briefe an den Herzog von Nassau-Usingen, der sich seiner Stammgüter bemächtigt hatte, dieser Gedanke hervorleuchtet: die Einziehung ritterschaftlichen Besitzes durch die kleinen Territorien bringt Deutschland keinen Nutzen; vielmehr müssen die Kleinstaaten mit den beiden großen Monarchien vereinigt werden, „von deren Existenz die Fortdauer des deutschen Namens abhängt"; dann wird „Deutschlands Unabhängigkeit und Selbständigkeit" gesichert werden. Auch der Brief, den er an den Kabinettsrat Beyme schreibt, als er Minister wird, zeigt, wie sich in seinem Gedanken Preußen dem großen Deutschland unterordnet: „Deutschlands Wandlung und Kultur ist fest und unzertrennlich an das Glück der preußischen Monarchie gekettet"; dies ist der Grund, weshalb er keinen Augenblick schwankt, dem Rufe nach Berlin zu folgen.

Und nun naht der Moment, der ihn zum ersten Male an

dem Kampfe beteiligt zeigt, der seinem Leben den großen dramatischen Gehalt verleiht. Reform der Salzverwaltung, Neuordnung von Zöllen, Umgestaltung der Accise, der preußischen Bank beschäftigen ihn: da treten die Ereignisse des dritten Koalitionskrieges ein; Preußen muß zum Kriege gegen Napoleon rüsten, und Stein fällt die Aufgabe zu, durch Eröffnung neuer Einnahmequellen die Geldmittel zu beschaffen. Zwar wird die Kriegsgefahr für den Augenblick beschworen, aber in einer Weise, die Steins Entrüstung hervorruft: der Unterzeichner des Vertrages von Schönbrunn, Graf Haugwitz, ist ihm „eine ebenso verächtliche wie perfide Kreatur". Seitdem befestigt sich in ihm die Überzeugung, der er in seiner Denkschrift vom 27. April 1806 Ausdruck gegeben hat: daß man den König von seiner Umgebung trennen, daß man dem Kabinett seine erschlichene Gewalt wieder entreißen müsse; daß Preußen, das bis jetzt wohl eine Regierungsverfassung, aber keine Staatsverfassung hatte, eine solche erhalten müsse, d. h. doch wohl — denn dieser Punkt wird nicht genauer ausgeführt —, daß in irgend einer Form Reichsstände einzuführen seien. „Die Stunde", sagt Lehmann, „da er die von uns betrachtete Denkschrift aufsetzt, ist die Geburtsstunde des preußischen Staatsministeriums, des preußischen Einheitsstaats".

Die Denkschrift ist ja nun auf Anraten der Königin und Hardenbergs dem Könige nicht übergeben worden; aber ihr Thema blieb das Grundmotiv in Steins weiterem politischen Handeln. Steins Drängen auf Beseitigung der Kabinettsregierung und auf die Schöpfung eines „Minister-Conseils" erzeugte jene Spannung zwischen ihm und Friedrich Wilhelm III., in deren Verlauf es zum Bruch und zu seiner Entlassung kam.

Damit schließt der erste Band. Es braucht kaum gesagt zu werden, daß das schlicht und sachlich geschriebene Buch eine äußerst wertvolle Bereicherung unsrer historischen Literatur darstellt.

Halle a. d. S. F. Neubauer.

Adolf Bär, Wirtschaftsgeschichte und Wirtschaftslehre in der Schule. Stoffe und Betrachtungen zur Ergänzung des Geschichtsunterrichts. Gotha, 1902, E. F. Thienemann. VI u. 188 S. 8. 3 *M*, geb. 3,50 *M*.

Das Buch ist zunächst für die Volksschullehrer resp. für die Volksschullehrer-Seminare geschrieben und in seinem ersten Teile recht geeignet, Interesse für viele Erscheinungen des Lebens, das diese auf dem Lande wie in der Stadt umgibt, zu erwecken und ein tieferes Verständnis der Einrichtungen, Rechte und Sitten der Gegenwart durch Betrachtung ihrer historischen Entwickelung anzubahnen. Der Verfasser hat sich in der einschlägigen Literatur umgesehen, ist überhaupt sehr belesen und vertritt

seine Sache mit einer gewissen Begeisterung. Auch für die angehenden Geschichtslehrer an höheren Schulen, die nicht immer die Zeit finden werden, die größeren Werke, auf denen das Büchlein ruht, wie z. B. Meitzen, Siedelung und Agrarwesen der West- und Ostgermanen, Lamprechts deutsche Wirtschaftsgeschichte im Mittelalter und viele andere selbst zu studieren, bietet das Buch manches Instruktive, Interessante und Amüsante und kann ihnen als Lektüre empfohlen werden, sofern sie genügend gegen die Versuchung gefeit sind, alles Interessante und Amüsante im Geschichtsunterricht verwerten zu wollen. Aber nur dann! Denn betreffs der praktischen Verwertung des vielseitigen Inhaltes, auf die der Verfasser gerade besonderen Wert legt, können wir an vielen Punkten unsere Bedenken nicht unterdrücken. Gleich im Vorwort heißt es: „Die Wirtschaft ist nur eine Seite des nationalen Lebens, neben Sprache, Kunst, Wissenschaft, Religion, Sitte, Recht und Staat" — sehr richtig! Ich dachte, es würde nun ungefähr weiter heißen: und darf deshalb nicht den Anspruch erheben, diese gleichberechtigten Faktoren überwuchern oder gar verdrängen zu wollen — aber der Verfasser fährt fort: „und muß demnach auch in diesen Beziehungen betrachtet und erforscht werden". Wohl verstanden: die Wirtschaft muß in Bezug auf die Sprache, Kunst, Wissenschaft, Religion, Sitte, Recht und Staat betrachtet und erforscht werden! Wir haben auch dagegen nichts einzuwenden; aber daß dies in der teilweise sehr umständlichen Art des Verfassers für die Schule geschehe und die Resultate in der Geschichtsstunde alle so verwendet werden, wie es der Verfasser an Beispielen vorführt, dagegen müssen wir Einspruch erheben, wir alle, die wir keine Zauberer sind und aus einer Stunde nicht zwei machen können. Ja selbst wenn ich die der Geschichte zugemessene Zeit verdreifachen könnte, ich würde anderes für wichtiger für die Schule halten als das meiste von dem, was der Verfasser im zweiten Abschnitte des Buches S. 106—188 bietet.

Es ist nicht leicht, in wenigen Worten ein klares Bild von dem Inhalt des Buches zu geben. Selbst eine genaue Wiedergabe der umständlichen Inhaltsübersicht S. VII—X des Buches würde ermüdend sein und doch den Zweck nicht recht erfüllen. Ich will zur Charakterisierung des Büchleins nur einiges aus dieser Inhaltsangabe vorführen. Unter dem I. Abschnitt: „Von einigen Grunderscheinungen des wirtschaftlichen Lebens" werden wir unter anderem belehrt über die Wanderungen der Indogermanen und der Westgermanen, über wirtschaftliche Grundbegriffe wie Bedürfnis, Gut, Arbeit, Arbeitsgemeinschaft, Arbeitsteilung, Produktion u. s. w., über Wirtschaftsstufen, Volksvermehrung, über die Ansiedelung der Westgermanen. über Eigentum, über Gütererzeugung, Güterverteilung, Wirtschaft und Recht und über vieles andere. Die „Grunderscheinungen des wirt-

schaftlichen Lebens" sucht der Verfasser in ihrer historischen Entwickelung vorzuführen und anschaulich zu machen, und er versteht es, Interesse für seinen Gegenstand zu erwecken. Mitunter stört allerdings eine zu große Umständlichkeit, die auch nicht selten zu Wiederholungen führt. Der Deutlichkeit zuliebe wird die Darstellung ein paarmal etwas geschmacklos, so z. B. S. 5 am Anfange des Abschnittes „Wirtschaftliche Grundbegriffe". Auch solchen Definitionen, wie S. 6 eine gegeben wird: „Verteilung ist derjenige wirtschaftliche Vorgang (Prozeß), durch welchen eine von einer Wirtschaftsgemeinschaft arbeitsteilig gewonnene Gütermenge an die dabei beteiligten einzelnen Personen als Mittel ihrer Bedürfnisbefriedigung gelangt" kann ich keinen Geschmack abgewinnen, und ich fürchte, die Schüler werden das noch weniger können. Es ist diese gesperrt gedruckte Definition nämlich für die Schule berechnet; denn dieser ganze Abschnitt gehört zu den Aufsätzen, von denen der Verfasser erklärt, sie seien „ausgeführte Beispiele aus dem Unterricht". Bedenken erregt ferner die Neigung des Verfassers, Hypothesen als Tatsachen hinzustellen. Er prüft nicht die Quellen selbst, sondern verläßt sich auf Autoritäten. Ein Beispiel dafür. S. 3 heißt es: „Die Germanen zerfielen in zwei große Gruppen: Ost- und Westgermanen. Seit uralter Zeit muß zwischen ihnen ein fester Grenzzug bestanden haben. Er ist im Terrain selbst und in den römischen Nachrichten deutlich (!) ausgesprochen. Vom Ostseestrande westlich Rügens ist diese Völkerscheide längs der tiefen und zusammenhängenden Sümpfe an der Recknitz und Tollense, am Landgraben, der Ucker und der Randow bis zum Oderbruch zu suchen. Südlich davon lag sie in den Heiden längs Neisse und Bober bis zum Riesengebirge und noch weiter in den massigen Waldgebirgen der Sudeten und Beskiden bis zu den Karpathen. Cäsar erzählt: Die Sueven (zu den Westgermanen gehörig) wurden auf der einen Seite von den Ubiern am Rhein, auf der andern von einer 120 Meilen langen und erheblich breiten Einöde begrenzt, in deren Erhaltung sie ihren Stolz setzten. Die Länge der Grenzen von der Ostsee bis zum Jablunkapaß stimmt genau und ebenso die von Natur öde Beschaffenheit dieses Grenzgebietes. Nordöstlich desselben bis zur Weichsel wohnten die Ostgermanen, südwestlich dieser Hauptscheide saßen nur Westgermanen". Diese Grenzhypothese hat ja manches Annehmbare, aber es ist doch nur eine Hypothese und darf nicht mit solcher Bestimmtheit ausgesprochen, am allerwenigsten aber auf Cäsars Angaben gestützt werden. Es ist hier die vielbesprochene Stelle Caes. B. G. IV 3 gemeint. Welche genaue geographische Kenntnis wird vom Verfasser bei Cäsar in diesem fernen Teil Germaniens vorausgesetzt, wenn er auf die Zahlangabe der Meilen solchen Wert legt. Der Wortlaut bei Cäsar ist aber sehr unbestimmt, die Himmelsrichtungen, die ihm vorschweben, sind nur

zu vermuten, und die Zahlangabe an dieser Stelle wird von den meisten Cäsarforschern als übertrieben oder verschrieben angesehen. Cäsar selbst bezeugt durch seine Worte, daß er nur auf ein Gerücht hin diese Zahl als ungefähre nennt: *Itaque una ex parte a Suebis circiter milia passuum sescenta* (bei Meusel: *C*) *agri vacare dicuntur.* Und darauf soll nun diese kühne Schlußfolgerung aufgebaut werden, weil „die Länge der Grenze von der Ostsee bis zum Jablunkapaß genau (mit dieser Zahlangabe) stimmt und ebenso die von Natur öde Beschaffenheit dieses Grenzgebietes" (vgl. *agri vacare dicuntur*).

Wir wollen nicht weiter auf Einzelheiten eingehen, wie z. B. auf die Bezeichnung der Ingävonen und Istävonen als Völkerbünde (S. 18), sondern wir wollen betreffs des ersten Teiles des Werkes gern anerkennen, daß unsere Ausstellungen nicht so schwerwiegend sind, daß sie den Wert dieses Teiles wesentlich beeinträchtigen könnten.

Bei der Lektüre des zweiten Teils habe ich das Titelblatt wieder nachgeschlagen, und es steht wirklich dort: „Stoffe und Betrachtungen zur Ergänzung des Geschichtsunterrichtes", im Vorwort werden sogar gerade diese Aufsätze des zweiten Teiles N. XII—XIX als „ausgeführte Beispiele aus dem Unterricht" ausgegeben. Wunderbar! In der Einleitung zu diesem zweiten Teile (S. 106—108) erklärt der Verfasser, dem Vorbilde Hildebrands nachzustreben sei der Zweck der folgenden Aufsätze, und er hebt doch selbst wiederholt hervor, daß Hildebrand den Lehrern des Deutschen die Verpflichtung auferlege, solche Betrachtungen vorzunehmen oder, wie Hildebrand sich ausdrückt, „ihre Schüler diese Bilder denken und lesen zu lehren und sie so in das eigentlichste innere Leben der Sprache einzuführen". Daß in den Geschichtsunterricht diese Dinge nicht gehören, lassen schon die Überschriften der einzelnen Kapitel dieses Abschnittes vermuten. Ich kann es mir nicht versagen, diese Überschriften nebst einigen näheren Inhaltsangaben hier wiederzugeben, damit man sieht, was die Pädagogik heutigen Tages vom Geschichtsunterricht alles verlangt. Das XII. Kapitel trägt die Überschrift „Die Mühle". Auf 23 Seiten ist mit großem Fleiße alles zusammengetragen, was der Verf. über die Mühle und die Müllerei von der Bibel und der Edda an bis auf Lamprecht hat auffinden können. Schon hier zeigt sich seine Vorliebe für Volkslieder, und wir begegnen da manchem alten Bekannten, den man in diesem Buche wiederzufinden sich freilich nicht hätte träumen lassen, wie z. B. dem schönen Kinderliedchen: Ich und du, Müllers Kuh, Müllers Esel, der bist du. Der Esel kommt überhaupt hier zur vollen, langentbehrten Würdigung. Wir gönnen dem edlen Kulturträger das von Herzen, aber wir hegen doch Zweifel, ob die vielen Sprichwörter vom Esel im Geschichtsunterricht zu behandeln sind. Ansprechen werden allerdings

die Müller- und die vielen anderen vielstrophigen Volkslieder die Schüler voraussichtlich mehr als die vielen Definitionen im ersten Teile. Dieser zweite Teil ist eben der amüsantere. Neben alten Bekannten findet man auch manches nette Neue, z. B. S. 140: Usen Christian, den neimst du wol gern? De Quinke de quank, He is mi to lang, Krigt mir unner de Bank, Juchhei, lat en gahn[1]). Die 4 übrigen nicht weniger originellen Strophen überlasse ich dem Wißbegierigen dort selbst nachzulesen. Dutzendweise, seitenlang werden solche Volkslieder mitgeteilt. Wie gesagt: Interesse werden viele Schüler gewiß an ihnen finden — es wird auch weidlich in ihnen geküßt und geliebt —, aber obwohl ich selbst ein Freund des Volksliedes bin, so erlaube ich mir doch zu bezweifeln, daß sie in die Geschichtsstunde gehören. Sie stehen nach meinem Dafürhalten überhaupt zuweilen kaum in erkennbarem Zusammenhang mit der wirtschaftlichen Tätigkeit, so z. B. die Holzmacherlieder S. 100 f. Es ist da bei einigen gar kein Zusammenhang zwischen der Holzhackerkunst und diesen Versen zu entdecken; aber der Verfasser versichert, daß sie, „obwohl sie keine Beziehung auf die Arbeit im Holze selbst haben“, im Dorfe Kranlucken in der Rhön bei der Arbeit und „besonders beim Heimgang von derselben von den jüngeren Arbeitern gern gesungen werden“. Das ist ja freilich wohl ein genügender Grund, sie im Geschichtsunterricht gebührend zu berücksichtigen.

Ich bitte den Leser, der mir gefolgt ist, um Verzeihung wegen des Tones in meiner Besprechung. Er könnte ihm vielleicht in dieser Zeitschrift nicht am Platze erscheinen. Aber solchen Übertreibungen und Sonderbarkeiten gegenüber ist es schwer, einen anderen zu finden, — ich müßte denn meinen Gefühlen über die Verstiegenheiten der heutigen Pädagogik die Zügel schießen lassen. Ich habe schon oft gegen derartige Zumutungen an unseren Geschichtsunterricht Widerspruch erhoben und leider immer wieder erfahren, daß er nichts nützt.

Wenn wir auch darauf hinweisen, daß diese Wunderlichkeiten im Zusammenhang mit der kollektivistischen Richtung in der Geschichtsauffassung unsrer Tage stehen, so soll das kein Vorwurf für diese, sondern nur eine Erklärung dafür sein, wie man auf den Gedanken kommen kann, solche Dinge in den Geschichtsunterricht hineinbringen zu wollen. Übrigens steht der Verfasser mit sich selbst im Widerspruch, wenn er dergleichen der Geschichte aufdrängen will. In seinem Büchlein „Über die Staats- und Gesellschaftskunde als Teil des Geschichtsunterrichts“ hat er S. 5 den Satz acceptiert und gesperrt drucken lassen: „Die Geschichte hat es nur mit den auf die Gesellschaft gerichteten Handlungen zu tun“.

---

[1]) Als Quelle wird Erck-Böhme angegeben. Gewiß, jedes an seinem Platze.

Doch nun noch kurz die Übersicht der übrigen Kapitel des II. Teils: XIII. Das wirtschaftliche Volkslied, XIV. Aus den Märchen von den Schneidern, XV. Kriemhild fertigt ihrem Bruder Gunther die Kleider, XVI. Das Lehnwort, XVII. Was die Flur- und Ortsnamen aus der Wirtschaftsgeschichte erzählen, XVIII. Was die Familiennamen aus der Wirtschaftsgeschichte erzählen, XIX. Sprichwörter und sprichwörtliche Redensarten wirtschaftlichen Inhaltes. Streng logische Einteilung ist nicht vorhanden, das gemeinsame Band aber ist die Wechselbeziehung zwischen Wirtschaft und Sprache, und Interessantes wird auf dieser bunten Schüssel geboten.

Schließlich habe ich das Bedürfnis zu erklären, daß alle obigen Ausstellungen nicht meinem Gefühle der Hochachtung vor dem Fleiße, dem wissenschaftlichen Ernste und der großen Belesenheit des Verfassers Abbruch tun können. Die pädagogischen Verstiegenheiten sind eine allgemeine Erscheinung unserer Zeit und können kaum dem einzelnen zur Last gelegt werden.

Sangerhausen. J. Froboese.

---

ann, Hochstetter, Pokorny, Allgemeine Erdkunde. Fünfte, neubearbeitete Auflage von Hann, Brückner und Kirchhoff. Prag und Wien, G. Tempsky; Leipzig, G. Freitag. 1896—1899. gr. 8.

I. Abteilung. J. Hann, Die Erde als Ganzes, ihre Atmosphäre und Hydrosphäre. Mit 24 Tafeln in Farbendruck und 92 Textabbildungen. VIII u. 336 S. geb. 10 *M*.

Das alte Werk der drei ersten Herausgeber hat schon im Äußeren im Laufe eines Vierteljahrhunderts (die erste Auflage erschien 1872) eine erstaunlich große Veränderung erfahren. Das Format ist vergrößert, und allein die I. Abteilung enthält etwa ebensoviel Stoff wie die ganze zweite Auflage von 1875 mit ihren 399 Seiten in einem Bande und nicht viel weniger Ausstattungsstücke als jene in ihren drei Teilen zusammen. Das Papier ist besser, und statt der deutschen sind lateinische Lettern verwandt worden.

Wichtiger ist die innere Wandlung. Die Zumessung eines weit größeren Raumes hat dem Altmeister der Klimatologie, dem einzigen unter den ersten Verfassern des Buches, der wieder Hand daranlegen konnte, es erleichtert, sich über alle Fragen seines Gebietes ausführlich zu verbreiten und mit vornehmer Gemeinverständlichkeit auch die schwierigsten Punkte unter bescheidenster Anwendung mathematischer Formeln zu verdeutlichen. Kapitel wie das über die Wärmeverteilung auf der Erdoberfläche (S. 117 ff.), ferner Luftdruck und Winde (S. 151 ff.) müssen notwendig Klarheit der Anschauung hervorrufen. Am meisten verändert worden sind die unter Magnetismus und Meereskunde begriffenen Abschnitte. Auf der lehrreichen Temperatur-

tafel (S. 131 f.) stehen statt 90 jetzt 102 Orte. Die graphischen Darstellungen und die farbigen Karten, unter denen namentlich die verschiedenen mit Iso ... benannten klar entworfen sind, haben eine angemessene Erneuerung und Ergänzung erfahren, nur die alte, nicht mehr im Brauche stehende Datumgrenze hätte als Figur wie im Texte durch die jetzt übliche ersetzt werden sollen, und an die Stelle der Isogonen-Karte für 1878 hätte eine jüngere treten können.

II Abteilung. E. Brückner, Die feste Erdrinde und ihre Formen. Mit 182 Abbildungen im Texte. XII u. 368 S. geb. 8 ℳ.

Da Brückner sich das strittige Grenzgebiet zwischen Geographie und Geologie, das wie kaum ein anderes überstreut ist mit den Fallgruben der Hypothesen und den Fußangeln gewagter Schlüsse, zum Arbeitsgebiet gewählt hat, so konnte es nicht ausbleiben, daß gegen manche seiner Ausführungen bei aller Anerkennung im allgemeinen Bedenken erhoben werden. Da sie von Fachgeologen ausgegangen sind, scheinen sie nicht unbegründet zu sein, aber der Würdigung des Ganzen können sie keinen Eintrag tun. Das Werk steht, wie es kaum anders sein konnte, stark unter dem Einflusse von Richthofens „Führer für Forschungsreisende“ und Pencks „Handbuch der Morphologie der Erdoberfläche“. Sein Kennzeichen aber ist durchweg Maßhalten und Bescheidung, so S. 88 ff. bei der Eiszeit, wo von den zahlreichen, oft mit großer Sicherheit auftretenden Hypothesen über ihre Ursachen keine einzige erwähnt, sondern gerade heraus gesagt wird: „Was aber die Ursache der Temperaturerniedrigung ist, die wir für diese (eiszeitliche) Senkung der Schneegrenze annehmen müssen und die etwa 4—5° C. betrug, ist noch ganz rätselhaft“. An die Stelle der „positiven und negativen Schwankung des Meeresspiegels“ werden S. 142 wieder Hebung und Senkung der Erdkruste gesetzt, und wohl mit Recht; denn es häufen sich die Zeichen dafür, daß nicht das Meer, sondern die Erdkruste derjenige Teil der Erde ist, der sich in periodischem Schwanken von ihrem Mittelpunkte entfernt oder sich ihm nähert. S. 13 f. wird dem Leser unzweifelhaft klargelegt, was er von den Kunstausdrücken „plutonische und vulkanische Gesteine“ zu halten hat, und da diese Klarheit auch der Masse der Ausführungen im ganzen nachzurühmen ist, so wird er, auch wenn er geologisch nicht vorgebildet ist, aus der Lektüre seinen Nutzen ziehen. Beim Durchlesen mehrerer Kapitel ist mir nur ein Druckfehler aufgefallen, S. 100 seiner- statt ihrerseits.

III Abteilung. A. Kirchhoff, Pflanzen- und Tierverbreitung. Mit 157 Abbildungen im Texte und 3 Karten in Farbendruck. XII u. 328 S. geb. 10 ℳ.

Wer den Schlußteil der Allgemeinen Erdkunde in der alten Form gekannt hat, wird dem Urteil des neuen Herausgebers im

Vorworte zustimmen, daß er noch dringender als die II. Abteilung einer gründlichen Umgestaltung bedurfte und daß vor allem dem Geographen damit gedient werden mußte. Dem letztgenannten Streben gerecht geworden zu sein, ist der Erfolg des I. Abschnittes dieser Abteilung, der die „Allgemeinen Beziehungen zwischen der Erde und den Organismen", die natürlichen Daseinsbedingungen des Tier- und des Pflanzenreiches, deren Abwandelung und Entwickelung unter den wechselnden tellurischen Bedingungen zum Gegenstande hat. Dieser Abschnitt ist gewissermaßen der Ast, aus dem wie Zweige die beiden folgenden entsprießen, die zu zeigen haben, wie sich unter diesen Bedingungen die Flora- wie die Faunareiche entwickelt haben. Also eine durchaus billigenswerte Anordnung, die von dem Bestreben ausgeht, nie den Boden der Mutter Erde außer acht zu lassen und ihr lebendes Kleid nur im Zusammenhange mit ihr zu schildern, also recht geographisch. Diesem Streben dient im besonderen das Kapitel Physiognomik der Pflanzen und Tiere (S. 108ff.), unterstützt durch zahlreiche Bilder, von denen dasjenige auf S. 109 packend veranschaulicht, wie das Tierleben das Gepräge eines Gebietes beherrschen kann. Die innige Wechselbeziehung der Lebensbedingungen ist überall ungezwungen gepflegt, eine gemäßigte Entwickelungstheorie wird warm vertreten.

Beim Blättern in dem Buche stößt man hin und wieder auf einen Satz, wie der auf S. 33 unten: „Wie die Lebenstätigkeit in den Zellen durch Temperaturerniedrigung beeinflußt wird, kann man am besten an einzelligen Infusorien und an den rhythmischen Pulsationen ihrer kontraktilen Vakuolen beobachten". Das ist allerdings zum „Bangemachen"; aber es steht doch nicht so arg mit den freilich nicht wenig vorhandenen Fremdwörtern, denn sie gliedern sich in den lebendigen Satzbau im allgemeinen recht zwanglos ein. Ein Wortregister hätte ja recht umfangreich ausfallen müssen, aber sein Fehlen (auch in der I. Abteilung fehlt es) erschwert das Suchen nach irgend einem bestimmten Wesen der organischen Reiche doch erheblich. So habe ich den Sandfloh vergebens gesucht, der 1877 durch einen englischen Kauffahrer von Brasilien an die Loanda-Küste verschleppt worden ist und in weniger als einem Vierteljahrhundert Süd-Afrika von Westen nach Osten durchquert hat, — also ein hervorragendes Beispiel von Verschleppung. Ebenso bei der Verbreitung der Organismen durch Menschen (S. 12ff.) wird er vergebens gesucht, und auch an den andern einschlägigen Stellen fehlt er. Da hätte ein Register gleich Auskunft darüber gegeben, daß das Suchen überflüssig war. — Die Einzelbilder aus dem Tier- wie dem Pflanzenreiche sind durchweg trefflich; aber auf mehreren ganzseitigen Gruppenbildern verwischt ein vermutlich billiges Nachbildungsverfahren manche Einzelheiten.

Linden-Hannover. E. Oehlmann.

1) H. Kümmerly, Schulwandkarte der Schweiz, bearbeitet und herausgegeben vom eidgenössischen topographischen Bureau. In Kommission bei K. F. Köhler in Leipzig. Preis: unaufgezogen 16 *M*, aufgezogen an Stäben 24 *M*.

Diese soeben erschienene, technisch sehr fein ausgeführte Karte von 205×144 cm Größe stellt die Schweiz im Maßstabe 1:200 000 dar, vornehmlich ihren Bodenbau nebst den Gewässern und Gletschern, doch fehlen auch die Staatsgrenzen nicht (bis herab auf die kantonalen); letztere sind indessen zart genug eingetragen, so daß sie ebensowenig wie die zahlreich aufgenommenen Ortschaftspunkte das Kartenbild belasten, umsoweniger als der Namenaufdruck (bei kleineren Orten in einer nur aus nächster Nähe lesbaren Schrift) günstig zurücktritt.

Die Geländedarstellung in grünlichem, bläulichem bis violettem Farbendruck beruht auf dem Prinzip der einseitigen Beleuchtung aus Nordwest. Das liefert markige Gegensätze zwischen Alpen und Jura, bringt jedoch die beiderseitigen Gehänge eines und desselben Gebirgszuges naturgemäß in ganz verschiedene Färbung; die belichtete Seite firnbedeckter Kämme z. B. sticht in reinem Weiß hervor, die beschattete sieht violett aus. Für den Anfänger dürfte daher diese Karte minder geeignet erscheinen als für schon fortgeschrittene Schüler. Ausschließlich für den Schulgebrauch ist sie auch offenbar nicht bestimmt, wie die zahlreichen Eintragungen von Burgen, Ruinen, Heilbädern, Bergbauorten u. dgl. zeigen, die für den Unterricht nicht in Betracht kommen. Da aber dies alles nur für die Nahebetrachtung da ist, so gewährt die Karte ein schönes, sehr plastisch wirkendes Gesamtbild der Akropolis Europas auf dem auch das Schülerauge gern verweilen wird, nachdem erst an einfacheren Übersichtskarten die Grundzüge schweizerischer Landesnatur genügend eingeprägt sind.

2) Rudolf Martin, Wandtafeln für den Unterricht in Anthropologie, Ethnographie und Geographie. Kleine Ausgabe (8 Tafeln). Verlag des Artistischen Instituts Orell Füssli in Zürich 1903. Preis: 28 *M*

Von diesem neuen Unternehmen zur Veranschaulichung von hervorragenden Völkertypen liegen uns fünf sehr schön farbig ausgeführte Brustbilder in Lebensgröße vor: ein Australier, ein Melanesier (Papua), ein Masai, ein Dakota-Indianer und eine Javanin. Die Bilder sind 88 cm hoch und 62 cm breit, üben treffliche Fernwirkung auch für recht große Klassen und sind von einem tüchtigen Fachmanne, einem Züricher Universitätsprofessor, entworfen. Sie zeichnen sich vor den „Rassenbildern“, die der Referent herausgegeben hat, durch das Kolorit aus, das gerade für fremde Rassen bei deren von der unsrigen so abweichenden Hautfarbe recht wesentlich ist. Der zu jedem Bild vom Herausgeber zugefügte Text gibt eine knapp gehaltene anthropologische Charakteristik des jedesmaligen Typus nebst

Nachweis der wichtigsten Literatur. Man vermißt aber die Angabe der Heimat der Dargestellten und näheres erläuterndes Eingehen auf Einzelheiten des Bildes. Wo stammt z. B. der hier abgebildete „Malanesier“ her, und was ist das für ein muschelartiger Zierrat, den er dicht am Haarsaum an der Stirn trägt?

Halle a. S. A. Kirchhoff.

Oskar Lesser, Hilfsbuch für den geometrischen Unterricht an höheren Lehranstalten. Berlin 1902, Otto Salle. V u. 189 S. gr. 8. 2 *M*.

Vorliegendes Werk stellt den Ausbau der 1898 von demselben Verfasser herausgegebenen „Einführung in den geometrischen Unterricht“ dar; hier wie dort sucht Verfasser die Methode durchzuführen, überall von der Aufgabe ausgehend, zu den Lehrsätzen hinüberzuleiten und dabei doch so viel wie möglich eine rein systematische Übersicht über das Pensum zu gewinnen. Dieses Prinzip ist jedoch nur in den Lehraufgaben der IV, III und IIb durchgeführt; in der Lehraufgabe der IIa wird fast allein die systematisch-dogmatische Darstellung gebraucht. — Auf die in den neuen (1901) Lehrplänen gestellte Forderung, die für das System unentbehrlichen Sätze besonders hervorzuheben, hat der Verfasser verzichtet. Er bezeichnet es vielmehr als die Aufgabe der Fachkonferenz einer jeden Lehranstalt, darüber zu entscheiden, welche Sätze als unentbehrlich, welche als wünschenswert und welche als nicht notwendig zu betrachten seien. — Auch nimmt der Unterricht nicht mit der Betrachtung einfacher Körper seinen Anfang, wie es die Lehrpläne vorschreiben, sondern setzt die Kenntnis derselben schon voraus, indem er sie dem vorbereitenden Anschauungsunterrichte zuweist. Er beginnt vielmehr damit, daß er den Schüler auf einen Berg oder überhaupt einen erhöhten Standpunkt führt, um dort praktisch mit der Bestimmung von Punkten und Richtungen eine feste Grundlage zu gewinnen. Sodann werden frühzeitig die geometrischen Örter herangezogen, um mit Hilfe derselben zum Lösen von Aufgaben überzugehen. Beide werden der Lehre von den Dreiecken vorangestellt. Auch macht Verf. vom Begriffe der Symmetrie und der Lagenänderung in der Ebene eingehenden und reichlichen Gebrauch.

Die Parallelen werden gleich an die Sätze von den Winkeln angeschlossen und als solche Gerade eruiert, welche mit jeder beliebigen schneidenden Geraden in gleichem Sinn denselben Richtungsunterschied bilden.

Während der Umfang der Pensen der IV, III und IIb der dafür zur Verfügung stehenden Zeit entsprechen dürfte, hat das Pensum der IIa eine zu weitgehende Behandlung erfahren, da sich dasselbe sicherlich im Rahmen der dafür festgesetzten Stunden nicht bewältigen läßt. Hier bleibt bei Benutzung des vorliegenden

Lehrbuches nichts übrig, als einmal das eine, ein anderes Mal das andere Kapitel besonders vorzunehmen, wie es Verf. auch in seiner Vorrede andeutet. So sind z. B. die verschiedenen merkwürdigen Punkte des Dreiecks, welche man außer den vier Hauptpunkten noch aufzählen kann, nämlich der von Gergonne, von Nagel und von Lemoine, für das System nebensächlich und nur als Übungsmaterial zu verwenden.

Allgemein ist noch zu bemerken, daß die Beweise der Lehrsätze hier, wie es auch in manchen anderen Lehrbüchern geschehen, häufig nur sehr kurz angedeutet und der Selbsttätigkeit des Schülers überlassen worden sind; dagegen wird mit Recht eingewendet, daß bessere Schüler diese auch ohne jede Andeutung finden werden, für schwächere aber derartig kurze Andeutungen nicht genügen. An manchen Stellen des Werkes läßt der Ausdruck zu wünschen übrig. So ist z. B. auf S. 155 die Fassung des Lehrsatzes 14 unverständlich.

Was die äußere Ausstattung betrifft, so sind Papier und Druck gut; auch ist durch Verwendung mannigfaltiger Drucktypen eine außerordentlich klare und leicht hervortretende Übersichtlichkeit erzielt worden.

Ob das Buch, das zugleich ein vollständiges Aufgabenbuch ist, den Schüler leichter und schneller zum ersehnten Ziele führt als die bisherigen Lehrbücher, dürfte erst nach längerem Gebrauch desselben zu entscheiden sein; jedenfalls wird es für den Lehrer eine reiche Quelle der Anregung und des Nachdenkens sein.

Brilon i. Westf. Albert Husmann.

H. Vollprecht, Das Rechnen, eine Vorbereitung zur allgemeinen Arithmetik. Regeln und Formen des Rechnens für Lehrer und Schüler der mittleren und unteren Klassen der höheren Lehranstalten zusammengestellt. Leipzig und Berlin 1902, B G. Teubner. 44 S. 8. 0,50 *M*.

Das Verlangen der Lehrordnungen für die höheren Schulen, daß der Rechenunterricht zugleich eine Vorbereitung zum Unterrichte in der allgemeinen Arithmetik werde, und der Umstand, daß man nirgends eine vergleichende Zusammenstellung der für das Rechnen und die allgemeine Arithmetik gleichmäßig geltenden Regeln und Formen findet, haben den Verf. bestimmt, in dem vorliegenden Heftchen ein Hilfsbuch für den Rechenunterricht darzubieten, in dem der Lehrer das zusammengestellt findet, was nach und nach beim Rechnen zu behandeln ist und dann in der Arithmetik verwertet werden muß, und der Schüler die Regeln in bestimmter Fassung und die Beispiele in bestimmter Form erhält. Einen Beitrag zu einer größeren Einheitlichkeit im Rechenunterricht wird das Gegebene allerdings nur dann bilden, wenn die Fassung der Regeln und die Aufstellung der Formen unanfechtbar sind. Ohne Grund weicht aber der Verfasser von

schon längst allgemein angenommenen Formen ab, so daß er wenigstens in gewissen Punkten sich von der Einheitlichkeit entfernt. Dies betrifft sogar die Wortbildung und die Abkürzungen. Er schreibt z. B. Hundertel, Tausendel, kbm, kkm, kmm, kdm. Unter den Formen des Rechnens befinden sich mehrere, die durchaus nicht nachahmenswert sind: dahin gehört die lang ausgeführte Division durch einen einziffrigen Divisor, die Division durch eine mit Nullen endigende Zahl, die man doch allgemein viel kürzer ausführt, die Ausführung von Multiplikationen und Divisionen, bei denen die eine Zahl ein Dezimalbruch, die andere ein gemeiner Bruch ist. Bei der Aufstellung der Regeln findet sich zwar das Bestreben, Kürze mit mathematischer Strenge zu verbinden, aber es ist dem Verf. doch nicht geglückt, immer das Richtige zu finden. Ganz verfehlt sind namentlich die Regeln, die für die Multiplikation und die Division der Brüche gegeben sind, z. B.: „Ein Bruch wird durch eine ganze Zahl dividiert, indem man zunächst den Zähler durch die ganze Zahl zu dividieren, dann, wenn dies nicht geht, den Zähler und die ganze Zahl zu kürzen sucht und zuletzt erst den Nenner mit der ganzen bez. gekürzten Zahl multipliziert". Hier befriedigt weder die Form noch der Inhalt, man darf doch nicht Zahlen kürzen, die gar nicht demselben Bruche angehören. Auch die Erklärung der Dezimalbrüche ist anfechtbar; ein Bruch, dessen Nenner eine Potenz von 10 ist z. B. $\frac{27}{100}$ ist ein gemeiner Bruch, während 0,27 ein Dezimalbruch ist. — Im großen und ganzen dürfte durch die Schrift des Verf. der Grund zu einer Zusammenstellung der für das Rechnen und die Arithmetik geltenden Regeln und Formen gelegt sein, deren Notwendigkeit nicht nur die Rechenlehrer derselben Schule anerkennen werden.

Berlin. A. Kallius.

Natur und Schule. Zeitschrift für den gesamten naturkundlichen Unterricht aller Schulen. Herausgegeben von B. Landsberg, O. Schmeil und B. Schmid. 1. Band. Leipzig und Berlin 1902, B. G. Teubner. VIII u. 504 S. 8. mit 79 in den Text gedruckten Abbildungen 12 ℳ, in Leinwandband 13 ℳ.

Vor uns liegt der erste Jahrgang der einzigen bisher vorhandenen Zeitschrift für den naturkundlichen Unterricht aller Schulen, die von drei in Fachkreisen wohlbekannten Schulmännern herausgegeben wird und in 8 Heften zu je 4 Druckbogen jährlich erscheint. Der erste Band, durch ein kurzes von allen drei Herausgebern unterzeichnetes Vorwort eingeleitet, bietet zunächst einen Aufsatz von B. Schmid über „die Entwicklung der Naturwissenschaften im 19. Jahrhundert", der auf die Verhältnisse der Schule besondere Rücksicht nimmt und kurz

aus allen Gebieten der Naturwissenschaften die Fragen streift, auf denen die neue Zeitschrift weiterzubauen hat. Den folgenden Aufsatz über „Die Biologie im Unterricht der höheren Schulen" hat Fr. Paulsen-Berlin geschrieben, kein Naturwissenschaftler, aber ein lebhafter Verfechter des naturwissenschaftlichen Unterrichts; er befürwortet vor allem die Einführung der Biologie in die oberen Klassen der höheren Lehranstalten. Daß dies möglich ist, wird in einem späteren Aufsatz von dem Schweizer Schulmann Prof. Mühlberg und für Realanstalten von dem Hamburger Oberlehrer Dr. Schwarze gezeigt, die beide Gelegenheit hatten, darüber Beobachtungen und Erfahrungen zu sammeln. Während diese Aufsätze für den Hauptwunsch der Biologen, der im vorhergehenden Jahre auch auf der Naturforscherversammlung in Hamburg zum Ausdruck gelangt war, eintreten, suchen andere Aufsätze diesen Unterricht auch methodisch zu fördern. Es seien besonders hervorgehoben die Abhandlung von Prof. Pfuhl-Posen über Pflanzengärten und die von Matzdorff-Berlin über Aquarien und Terrarien im Schulunterricht, von zwei Männern, die sich schon durch ähnliche Arbeiten in Fachkreisen bekannt gemacht haben; andere beziehen sich auf das Zeichnen im biologischen Unterricht, auf bildliche Ausstattung von Schulbüchern u. a. m. Daneben aber finden sich auch Aufsätze, welche es mit der wissenschaftlichen Seite des biologischen Unterrichts zu tun haben. So berichtet der bekannte Berliner Zoologe Matschie über das Okapi, ein merkwürdiges neu entdecktes Huftier Afrikas, das zwischen mehreren Gruppen zu vermitteln scheint, aber doch den Giraffen wohl am nächsten steht; einer der Herausgeber der Zeitschrift fügt eine Beschreibung und Abbildung des Tieres hinzu. Der neuerdings auch durch naturphilosophische Arbeiten außerhalb der engeren Fachkreise bekannte Geheimrat Reinke-Kiel bespricht den Begriff der „Biologie", während der bedeutendste lebende Pflanzenphänologe, Prof. Ihne-Darmstadt, am Frühling den Wert phänologischer Beobachtungen kennzeichnet.

Doch nicht nur die Biologie, sondern ebenso die anderen Naturwissenschaften werden durch Arbeiten methodischer wie wissenschaftlicher Art in der Zeitschrift berücksichtigt. Eine besondere Rubrik „Kleine Schulversuche" nimmt naturgemäß vorwiegend auf die Fächer Rücksicht, welche neuerdings unter dem Namen „Naturlehre" in den höheren Schulen zusammengefaßt werden. Bei dem schnellen Fortschritt dieser Fächer in der Gegenwart ist es von besonderem Werte, wenn Fachgenossen über neue Ergebnisse kurz berichten und das hervorheben, was für die Schule brauchbar ist. Von solchen Aufsätzen seien z. B. der von Volkmann-Berlin über „Neue Schwellenversuche" und der von Kohlschütter-Straßburg über „Die neuentdeckten Bestandteile der Atmosphäre" erwähnt.

Beiden Hauptrichtungen des naturwissenschaftlichen Unterrichts kommt in gleicher Weise zu gute die „Lehrmittelschau" und der „Sprechsaal", die mehr noch als die alle Teile der Naturwissenschaften berücksichtigenden Bücherbesprechungen und die Bücherschau, in ähnlicher Weise aber wie die Abschnitte „Aus Programmen und Zeitschriften" unmittelbar fördernd auf den Unterricht zu wirken vermögen. Neben dem „Sprechsaal" sind vor allem die kleinen Abschnitte „Zur Förderung des biologischen Unterrichts" geeignet, auch die Lehrer an kleinen Orten auf dem Laufenden zu erhalten und zur Mitarbeit am gemeinsamen Werk heranzuziehen. Wie oft macht nicht ein Lehrer, der zu größeren Arbeiten keine Zeit hat, Beobachtungen, die für den Unterricht höchst wertvoll sein können. Hier im „Sprechsaal" findet er Gelegenheit, diese zu verwerten, wie andererseits sich selbst über zweifelhafte Fragen Rat zu holen. Gerade in den Naturwissenschaften, in denen unmöglich ein Lehrer neben seinem Unterricht die Fortschritte auf allen Gebieten in besonderen Fachzeitschriften verfolgen kann, werden ihm häufig offene Fragen bleiben; zu deren Beantwortung verhilft ebenfalls der Sprechsaal. Diese Einrichtung ist namentlich für solche Naturwissenschaftler von Vorteil, welche die einzigen Vertreter ihres Faches an ihrem Wohnort sind und sich mit keinem Fachgenossen aussprechen können.

Daß die Zeitschrift den Begriff der Naturwissenschaften nicht zu eng faßt, sondern Fächer, die in der Schule davon getrennt sind, in Wirklichkeit aber in enger Verbindung damit stehen, in den Rahmen der Untersuchung hineinzieht, dafür zeugt die beigefügte Inhaltsangabe des ersten Heftes vom 2. Bande, in dem der erste Aufsatz „Über die Verwendung geologischer Momente auf der ersten Stufe des geographischen Unterrichts" handeln soll. Der darin gleichfalls angekündigte Aufsatz „Über Hermann Müller-Lippstadt" beweist, daß auch das Biographische nicht außer acht gelassen wird, wofür übrigens schon im ersten Bande durch den Aufsatz „Über Leunis" der Beweis geliefert worden ist.

So zeigt sich die Zeitschrift in jeder Weise für die Fortbildung des Lehrers der Naturwissenschaft, für die Erhaltung seiner Liebe zum Fach, für die Verfolgung der Fortschritte des Faches, für die Darstellung der verschiedenen Unterrichtsarten, für den Austausch der Absichten über diese, für die Belehrung hinsichtlich strittiger Fragen geeignet. Es kann nur mit Genugtuung begrüßt werden, daß sie auch von den vorgesetzten Behörden empfohlen wird.

Luckenwalde. F. Höck.

EINGESANDTE BÜCHER

(Besprechung einzelner Werke bleibt vorbehalten).

1) F. Regener, Dr. Martin Luthers Kleiner Katechismus für den Schulunterricht erläutert. Leipzig 1902, Th. Hofmann. IV u. 205 S. 2,40 *M*.

2) A. Sauer, Gesammelte Reden und Aufsätze zur Geschichte der Literatur in Österreich und Deutschland. Wien und Leipzig 1903, Carl Fromme. VIII u. 400 S. 6 *M*. — Die Mehrzahl dieser 15 Reden und Aufsätze bezieht sich auf österreichische Dichter des 19. Jahrhunderts. Im Mittelpunkte steht Grillparzer.

3) J. Hense, Deutsches Lesebuch für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. Teil II: Dichtung der Neuzeit. Dritte Auflage. Freiburg i. B. 1902, Herdersche Verlagshandlung. XV u. 466 S. gr. 8. 4 *M*, geb. 4,50 *M*.

4) O. Lehmann und K. Dorenwell, Deutsches Sprach-Übungsbuch. Drittes Heft: Quarta. Zweite Auflage. Hannover und Berlin 1902. C. Meyer (G. Prior). 116 S. 0,80 *M*.

5) A. Puls, Lesebuch für Sexta. Zweite Auflage. Gotha 1902, E. F. Thienemann. XVIII u. 304 S. geb. 2 *M*. Hierzu: Beigabe für die Hand des Lehrers XII S.

6) F. Hofmann, Kleines Handbuch für den deutschen Unterricht an den Unter- und Mittelklassen. Zugleich dritte Auflage von F. Wüseke, Grundzüge der deutschen Grammatik. Leipzig 1902, B. G. Teubner. XI u. 106 u. 88 S. geb. 2 *M*.

7) K. F. Kummer, Deutsche Schulgrammatik für höhere Mädchenschulen und verwandte Anstalten. Leipzig 1902, G. Freytag. IV u. 252 S. geb. 3 *M*.

8) W. Bangert, Sprachstoff für den Unterricht im Sprechen und in der Rechtschreibung sowie für den grammatischen Anschauungsunterricht auf phonetischer Grundlage. Zweite Auflage. Frankfurt a. M. 1902, Moritz Diesterweg. IX u. 120 S. 1 *M*, geb. 1,20 *M*.

9) K. Hess, Der deutsche Unterricht in den ersten Schuljahren auf phonetischer Grundlage. Eine Anleitung, angeknüpft an die Fibel von W. Bangert. Zweite Auflage von W. Bangert. Frankfurt a. M. 1902, Moritz Diesterweg. 68 S. 0,60 *M*, geb. 0,75 *M*.

10) W. Bangert, Fibel für den ersten Sprech-, Lese- und Schreibunterricht nach den Grundsätzen der Phonetik. Mit 27 Originalzeichnungen. Siebente Auflage. Frankfurt a. M. 1903, Moritz Diesterweg. IV u. 120 S. geb. 0,90 *M*.

11) Rednerische Prosa, für den Schulgebrauch gesammelt und erläutert von A. Volkmer. Paderborn 1902, F. Schöningh. V u. 179 S. kl. 8. geb. 1,30 *M*.

12) H. Hildebrandt, Rechtschreibeschule für Unter- und Mittelklassen. Diktatstoffe in der Form sachlicher Einheiten. Zweite Auflage. Leipzig 1902, Th. Hofmann. X u. 162 S. 1,20 *M*.

13) J. Henningsen, Zwölf Erzählungen neuerer deutscher Dichter, für die Jugend ausgewählt. Leipzig 1903, O. Spamer. 175 S. 2,50 *M*.

14) H. Menge, Repetitorium der griechischen Syntax für die obersten Gymnasialklassen und namentlich zum Selbststudium. Fünfte Auflage. Wolfenbüttel 1902, Julius Zwissler. IV u. 157 S. 3,50 *M*.

15) M. Seyffert, Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen in das Griechische. Durchgesehen und erweitert von A. v. Bamberg. Zweiter Teil. Dreizehnte Auflage. Berlin 1902, J. Springer. XII u. 167 u. 85 S. 2 *M.*

16) Sammlung neuphilologischer Vorträge und Abhandlungen, herausgegeben von W. Vietor (Leipzig, B. G. Teubner).

a) M. Jouffret, De Hugo à Mistral. 1902 IV u. 103 S. 1,80 *M.*

b) R. Schindler, On certain aspects of recent English Literature. IV u. 112 S. 1,80 *M.*

c) W. Victor, Die Methodik des neusprachlichen Unterrichts. Ein geschichtlicher Überblick in vier Vorträgen. IV u. 56 S. 1 *M.*

17) Erckmann-Chatrian, Histoire d'un conserit de 1813. Edited with introduction, maps and notes by A. R. Ropes. Cambridge 1902, University Press. XVII u. 276 S. kl. 8. 3 *s.*

18) Madmoiselle de la Seiglière, A comedy. With introduction and notes by A. R. Ropes. Cambridge 1902, University Press. VIII u. 174 S. kl. 8. geb. 2 *s.*

19) T. B. Reed, English Boys. Für den Schulgebrauch herausgegeben von K. Münster. Leipzig 1902, G. Freytag. IV u. 108 S. geb. 1,20 *M.* Hierzu ein Wörterbuch 58 S. 0,60 *M.*

20) M. Schilling, Quellenbuch der Geschichte der Neuzeit für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. Dritte Auflage. Berlin 1903, Weidmannsche Buchhandlung. XVI u. 532 S. gr. 8. geb. 5 *M.*

21) R. Hesse, Abstammungslehre und Darwinismus. Mit 31 Figuren. Leipzig 1902, B. G Teubner. 123 S. kl. 8. geb. 1,25 *M.*

22) E. Dennert, Vom Sterbelager des Darwinismus. Stuttgart 1903, Max Kielmann Verlagsbuchhandlung. 83 S. 8. eleg. brosch. 1,50 *M.*

23) F. Auerbach, Die Grundbegriffe der modernen Naturlehre. Mit 79 Figuren im Text. Leipzig 1902, B. G. Teubner. IV u. 156 S. kl. 8. geb. 1,25 *M.* (Aus Natur und Geisteswelt Band 40).

24) H. Sachs, Bau und Tätigkeit des menschlichen Körpers. Mit 37 Abbildungen. Leipzig 1901, B. G. Teubner. IV u. 160 S. geb. 1,25 *M.* (Aus Natur und Geisteswelt Band 32.)

25) C. Matzdorff, Tierkunde. Ausgabe für Realanstalten. Breslau 1903, F. Hirt. Heft 1 (Sexta) 64 S. 8. geb. 0,60 *M.* — Heft 2 (Quinta) 78 S. 8. geb. 0,80 *M.* — Heft 3 (Quarta) 136 S. 8. geb. 1,25 *M.* — Heft 4 (Unter-Tertia) 164 S. 8. geb. 1,50 *M.*

26) K. Zepf, Die Hauptwirkungen des elektrischen Stromes. Mit 28 Abbildungen. S.-A. aus der 4. Auflage des Prospektes über den Universalapparat Zepf. Freiburg i. B. 1902, Selbstverlag des Verfassers. 0,50 *M*, 10 Exemplare 4 *M.*

27) Sammlung Göschen. Leipzig 1902, Göschensche Verlagsbuchhandlung. Jeder Teil geb. 0,80 *M.*

a) L. Rellstab, Das Fernsprechwesen. Mit 47 Figuren und 1 Tafel. 128 S.

b) F. v. Wagner, Schmarotzer und Schmarotzertum in der Tierwelt. Mit 67 Abbildungen. 151 S.

c) H. Oekel, Bayerische Geschichte. 135 S.

d) F. Machaček, Gletscherkunde. Mit 5 Abbildungen und 11 Tafeln. 125 S.

28) Lebenserinnerungen des Präsidenten Paul Krüger. Von ihm selbst erzählt, nach Aufzeichnungen von H. C. Bredell und P. Grobler herausgegeben von A. Schowalter. Deutsche Originalausgabe.sMünchen 1902, J. F. Lehmann. 309 S. 5 *M.*

29) P. Rosegger, Als ich noch der Waldbub war. Teil III. Für die Jugend ausgewählt vom Hamburger Jugendschriftenausschuß. Leipzig 1902, L. Staackmann. IV u. 115 S. 0,70 *M*, geb. 0,90 *M.*

ERSTE ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Analogien in der Weltgeschichte.

Wenn Goethe sagt, daß wer nur eine Sprache kennt, eigentlich gar keine kennt und daß erst der Vergleich mehrerer Sprachen uns in den Stand setzt, die Besonderheiten der einzelnen zu begreifen, so könnte man in gewissem Sinne dasselbe auch auf die Kenntnis der einzelnen Geschichtsperioden anwenden. Nur der Vergleich der einzelnen Zeitalter untereinander schafft Klarheit und ermöglicht eine intensivere Bekanntschaft. In die dürren Zahlen und Daten kommt durch den Vergleich ein ganz eigentümliches Leben, wir ahnen, daß auch in den entlegensten Geschichtsperioden Menschen von Fleisch und Blut gleich wie wir gehandelt und gelitten haben. Und wenn freilich richtig behauptet wird, daß, um den Ideengang eines auch nur geringen Zeitraums zu erlauschen, oft kaum ein ganzes Leben genügt, so sind wir doch wenigstens durch den Vergleich auf dem richtigen Wege, uns ein Verständnis der vergangenen Zeiten anzueignen, und unsere Studien nehmen einen lohnenden Fortgang.

Das Aufsuchen der Analogie oder des Ähnlichkeitsverhältnisses ist schon bei der Einprägung der vereinzelten Tatsachen von großem Werte und ein beliebtes pädagogisches Mittel zur Belebung des Unterrichts. Hier einige Beispiele. Ähnlich wie Napoleon I. abergläubisch den 2. Dezember als seinen Glückstag angesehen wissen wollte, hatte für Cromwell der 3. September seine mystische Bedeutung, und der 3. September war schließlich auch sein Todestag. — Daß eine Schreckensnachricht es vermag, binnen weniger Stunden das Haar zu bleichen, sehen wir bei Kaiser Alexander I. von Rußland, dessen Haar weiß wurde, als er den Brand von Moskau (1812) vernahm, bei dem Turnvater Jahn, dessen Haar in der Nacht vom 14. zum 15. Oktober 1806 ergraute, und bei König Heinrich IV. von Frankreich im Jahre 1589. — Die geistvollsten politischen Theoretiker sind oft am wenigsten imstande, apriori eine praktische Staatsverfassung zu entwerfen, und Aristoteles erntete, als Philipp Stagira wieder

aufbaute, mit seinen Gesetzentwürfen ebenso schlechten Dank wie der Philosoph Schaftesbury im 17. Jahrhundert. Und der amerikanische Romanschriftsteller Cooper veranschaulicht uns diese Tatsache, daß eine theoretisch in der besten Absicht entworfene Verfassung schließlich doch nicht das Glück der Menschheit begründe, in seiner bekannten Robinsonade Marks Riff. — Auch verwandte Wissenschaften werden von dem Aufsuchen der Analogien den größten Nutzen haben, so ergibt sich z. B. in der Geographie aus der vergleichenden Gegenüberstellung des Vaters Rhein und des Mütterchens Wolga die fruchtbarste Belehrung über Volkstum und Empfindungsleben bei den Deutschen und bei den Russen. Wenn also schon bei dieser äußerlichen Arbeit, die uns geschichtliche Einzelheiten nahe bringen und einigermaßen beleben will, die Auffindung der Ähnlichkeiten äußerst gewinnreich ist, so ist diese Methode des Vergleichs bei der Vergegenwärtigung ganzer Zeiträume und der Veranschaulichung ihres inneren Getriebes erst recht von unschätzbarster Bedeutung.

Wir wollen zunächst zwei Zeiträume nebeneinander halten, die in Bezug auf Sittenlosigkeit und Mangel an Pietät beispiellos dastehen. Beidemal lokalisiert sich diese ganze Entartung in Rom, und so vergleichen wir das Rom unter den römischen Kaisern zu Anfang unserer Zeitrechnung mit dem päpstlichen Rom etwa um 1500.

Das kaiserliche Rom war die Hauptstadt eines kolossalen Universalreiches von 90 Millionen Einwohnern, worunter allerdings ein Drittel Sklaven waren. Die Stadt selbst hatte etwa 2 Millionen Einwohner, und Mommsen veranschaulicht uns die Zustände daselbst mit dem drastischen Hinweis, uns ein London mit der Sklavenbevölkerung des früheren Neworleans, mit der Polizei von Konstantinopel, mit der Industrielosigkeit des heutigen Rom u. s. w. vorzustellen. Das Oberhaupt des gewaltigen Reichs war der Kaiser, dem man den Titel Sua aeternitas, Seine Unsterblichkeit, gab, und tatsächlich regierte er als der leibhafte Gott das Erdenrund, dem man in schier wahnsinniger Fülle Opfer darbrachte, so allein bei der Thronbesteigung des Caligula 160000 Tiere. Eine greuliche Unzucht war überall im Schwange, und selbst die Frauen ließen durch Kahlheit und Podagra die traurigen Spuren der Lasterhaftigkeit erkennen. — Und wie das in einem entarteten Zeitalter gewöhnlich ist, ergriff die gebildeten Kreise ein frecher Spott und pietätloser Hohn über das, was der großen Menge noch als heilig gelten sollte. Die Apotheosen der kaiserlichen Familienmitglieder, deren man von Caesar bis auf Diokletian 53 zählte, begegneten in der literärischen Welt offenbarster Verachtung, und Seneka schreibt seine Satire über die Apokolokyntosis, d. i. die Verkürbissung eines Kaisers. — Dieser ausgesprochene Bankrott und Schiffbruch der eigenen Intelligenz und besseren Überzeugung, der alles schal und eitel erscheinen

mußte, führte zu einer rücksichtslosen Verachtung des Lebens. Derselbe Seneka äußert, es sei nichts Großes zu leben, denn die Sklaven lebten auch und alle Tiere. Man warf daher gern das unnütz geachtete Leben weg, und in der Kaiserzeit war der Selbstmord an der Tagesordnung.

Wir lassen 14 Jahrhunderte vorüberziehen, Jahrhunderte, die die Macht deutscher Kaiser auf ihrem Höhepunkte gesehen haben, so daß das Grabmal nur meldete: hic cinis est ubique fama — Jahrhunderte, die andrerseits uns die wechselnden Schicksale des geistlichen Antipoden der Kaiser, des Papstes zeigen, wo Innocenz III. urbi et orbi gebot und Bonifaz VIII. es sich gefallen lassen mußte, daß das weltliche Königtum ihm einen Hohnbrief schrieb und ihn sua fatuitas (Albernheit) benannte. Immerhin war doch Rom auch in dieser Zeit ein Wallfahrtsort der gläubigen Christenheit, und um 1300 zählte man etwa 2 Millionen Pilger, die andächtig zum Jubeljahre hinzogen.

Um 1500 war dann Rom von neuem ein Pfuhl der Sünden und Laster geworden und hielt in Bezug auf Schamlosigkeit wohl den Vergleich aus mit dem Rom der römischen Kaiser. Ein rechter Repräsentant dieser neu ausbrechenden Zügellosigkeit war die berüchtigte Lucrezia Borgia, der man die Grabinschrift widmen konnte:

hic iacet in tumulo Lucretia nomine sed re
Thais. Alexandri filia sponsa nurus!

Sie war demnach eine wahre Heroine der Unzucht, die Kebse des Vaters und das Liebchen des leiblichen Bruders. Als Luther seine Romreise machte, berichtete er, daß man einige Kardinäle fast wie die Heiligen verehrte, weil sie sich an dem Umgang mit Weibern genügen ließen. Den Frauen reichte man bei den Gastmählern Pokale, und wenn sie den Wein bis auf die Neige getrunken hatten, erblickten sie mit lüsternem Auge auf dem Boden des Bechers schamlose Abbildungen. Auch im weiteren Verlauf des 16. Jahrhunderts war das Gefühl für die äußere Ehrbarkeit ganz abgestorben, und wenn der wahnsinnige Kaligula einst Mädchen vor seinen Triumphwagen spannte, so begleiteten den König Karl V. bei seinem Einzuge in Antwerpen unbekleidete Jungfrauen, wie das bekanntlich Makart in seinem Bilde verewigt hat. Charakteristisch für das voraufgegangene Zeitalter ist doch auch Luthers seufzervolles Urteil, er sei es satt, in diesem Sodom zu leben; der jüngste Tag ist nahe, und die Welt verdient den Untergang.

Und wo also zweimal Rom und welsches Wesen den Eindruck größter Verworfenheit machte, kam zweimal die Rettung der Welt von dem Volke, dem die tiefste Herzensinnigkeit auf seinen Weg mitgegeben war, dem Volke mit dem unauslöschlichen Heimatsgefühl, dem wohnen und Wonne aus derselben Sprachwurzel entsprießen — nämlich den Deutschen. Und wie

mannhaft führten sie ihre Mission aus, die echten fieros Alemanos, wie sie bewundernd der Begleiter Karls V. nannte.

Eine zweite Analogie drängt sich uns auf zwischen den volkswirtschaftlichen Zuständen im 16. Jahrhundert und der heutigen Lage Europas, insbesondere Deutschlands. Damals wie jetzt eine Zunahme der Bevölkerung, die nicht mehr Raum genug zur Entfaltung haben will; in Deutschland berechnet man z. B. schon für das Jahr 1950 eine Bevölkerung von 100 Millionen. Damals wie jetzt die Entwertung des Edelmetalls und der Kaufkraft des Geldes. Der neuentdeckte Erdteil schickte im 16. Jahrhundert seine Silberflotten, und statt der unscheinbaren Pfennige von dünnem Bleche setzte man die dickeren (grossi = Groschen) in Umlauf und später die Taler (= Joachimstaler). Die Kehrseite des gesteigerten Münzenverkehrs war aber die Verteuerung der Waren und das Anwachsen des Großkapitalismus. Erinnert das nicht an die Klagen unseres Zeitalters über die Einführung der Goldwährung und die Entwertung des Silbers, das eigentlich kaum noch als Edelmetall betrachtet werden kann? Die heutigen Talerstücke haben Zwangskurs und können in Wirklichkeit etwa nur den halben Wert beanspruchen. — Damals endlich wie jetzt stehen die Zeitalter unter dem Zeichen schwerer wirtschaftlicher Erschütterungen, die sich in vielfacher „Arbeitslosigkeit, sozialen Gärungen und sozialistischen Aufreizungen“ kund tun. Man sieht heute wieder alte sozialistische Bezeichnungen, wie Bundschuh und armer Konrad, aufleben, und der Haß gegen das aufgedrungene römische Recht mit seinen angeblich undeutschen Entscheidungen scheint wie einstmals in den Zeiten des Advokaten Sapupi aus Goethes Götz von Berlichingen auch bei uns in der Gegenwart seine werbende Kraft zu besitzen.

Das war die Kehrseite der Medaille, wir haben nur die Klagen und Unzulänglichkeiten verglichen; unleugbar haben aber 16. und 19. Jahrhundert ebenso den fröhlichen Aufschwung und die Einkehr eines neuen Zeitgeistes gemein. Von Beginn des 16. Jahrhunderts ab rechnet man den Anfang der Neuzeit und von den 30er Jahren des 19. Säkulums ab wird man den Anfang des neuesten universellen Zeitalters datieren müssen. Wenn die geographischen Entdeckungen den geistigen Horizont der Menschheit erweiterten, so daß sie sozusagen aus der dumpfen Stube hinaustrat in die freie schöne Natur und die Brust jetzt einen ganz andern Odem einsog, so steht unsre Zeit unter dem Zeichen des Verkehrs und der Herrschaft des Königs Dampf, die in kurzen Jahren der Welt ein so fremdartiges Gepräge aufgedrückt hat, daß unsre Vorfahren, falls sie aus dem Todesschlaf aufwachten, sich ungefähr vorkommen müßten, als lebten sie auf dem Planeten Mars. Und schließlich kann man sogar sagen, daß die neuerdings aus dem aufgegrabenen Schutte ägyptischer Städte hervorgegangenen Papyrusrollen unsern Philologen ein neues Zeitalter der Renaissance

beschieden haben und daß diese bei der Fülle neu einstürmender Gedankenschätze der antiken Literatur ähnlich wie Ulrich von Hutten ausrufen könnten; „O, Jahrhundert, es ist eine Lust, in dir zu leben!"

Etwas Analoges haben ferner in Bezug auf greuliche Geschmacksverirrung und weit gediehene Fühllosigkeit das 14. und 17. Jahrhundert. Beide Jahrhunderte sind die Nachfolger von Zeitaltern großer geistiger Erweckung und eines gewissen Blütenzustandes menschlicher Kultur, dort der Minnepoesie und der höchsten Entfaltung des Rittertums, hier des mächtigen Aufschwunges in dem Beginn der Neuzeit und dem Jahrhundert der Reformation. Gerade darum sinken vielleicht die darauffolgenden Jahrhunderte um so tiefer zurück in Geschmacklosigkeit und offenbare Verrohung.

Aus dem 14. Jahrhundert wird uns von einem Mönchsgezänk zwischen den Minoriten und Predigermönchen berichtet. Es handelt sich um den Erweis der Behauptung, daß die Klostergeistlichen ohne allen weltlichen Besitz durchs Leben gehen müßten, weil Christus arm gewesen wäre. Die Gegner dieser Ansicht behaupteten nun, daß Christus wohl selbst kein Vermögen besessen, aber das Vermögen der Kongregation verwaltet habe, und begingen, wie Johann von Winterthur erzählt, die abscheuliche Geschmacklosigkeit, ihre Christusbilder so zu verfertigen, daß der gekreuzigte Christus in eine Gürteltasche greift und dort mit Geld klimpert. So wie er, dürften also auch die Mönche Geld und Habe besitzen. Man könnte diese eigentümliche Behandlung heiliger Dinge auch wieder als Gipfel der Naivität bezeichnen, ähnlich wie von einer Volksmenge erzählt wird, daß sie einen abreisenden Gottesmann (Romuald, den Stifter der Camaldulenser) erschlagen wollte, um seine Gebeine als segnenden Besitz in der Stadt zu behalten. — Um die Mitte des 14. Jahrhunderts brach die furchtbare Pest aus, der schwarze Tod. Es soll damals der vierte Teil der Menschen in Europa dahingerafft worden sein, etwa 25 Millionen von 105 Millionen Einwohnern. Und bei diesem furchtbaren Sterben entstand eine seltsame Gleichgiltigkeit gegen Tod und Leben; man kann sagen, aus der Todesangst wurde wahre Sterbenslust, so daß junge Leute mit Lachen und Händeklatschen starben und kleine Mädchen den Himmel offen sahen.

Was nun zunächst diese Erscheinungen des Lebensüberdrusses betrifft, so begegnen wir ihnen auch im 17. Jahrhundert. Das lange Elend des Dreißigjährigen Krieges hatte die Menschen abgestumpft, die Freuden des Diesseits erschienen ihnen nichtig und eitel, und als rechter Ausdruck der Todesfreudigkeit und der inbrünstigen Sehnsucht nach einem besseren Leben kann das schöne Lied Meyfahrts gelten:

Jerusalem, du hochgebaute Stadt,
Wollt Gott, ich wär' in dir!

Der Dichter malt die Wonnefreuden des Paradieses mit einer solchen Glut der Empfindung aus, daß man fühlt, die Schmerzen des armseligen Lebens können dieser Glaubenswärme nichts mehr anhaben. — Dann, wie schon erwähnt, kennzeichnet dieses Zeitalter eine bis zur Roheit gesteigerte Fühllosigkeit. Der Herzog von Braunschweig, der Kriegsheld des Dreißigjährigen Krieges, läßt sich unter dem Schall der Trompeten und Pauken im Angesicht des ganzen Heeres den Arm abnehmen, als wäre das eine besondere Art der Belustigung. Carpzow († 1666) soll 20 000 Todesurteile gefällt haben. Man schaudert vor einer solchen stumpfsinnigen Gerechtigkeitspflege und wird unwillkürlich an den abscheulichen Volesus Messala des Altertums erinnert, der an einem Tage 300 Menschen hinrichten ließ, dann stolz durch die Leichen schritt und äußerte: Welcher König hätte das zu tun gewagt? — Natürlich war der Schulbetrieb in einem solchen Zeitalter ein banausisch geschmackloser, und man richtete daher die Ritterakademien ein, um den bevorzugteren Zöglingen einen feineren literärischen Geschmack beizubringen. — Auch kann man sich denken, daß ein Zeitalter der Hexenverfolgungen in Bezug auf Grausamkeit und erfindungsreiche Marter das Menschenmögliche geleistet haben wird. Würdig kann in dieser Hinsicht das 17. dem 14. Jahrhundert an die Seite treten, wo das Strafgesetz des Galeazzo Visconti es mit kannibalischer Genauigkeit vorschrieb, daß die Qual des Verurteilten 41 Tage dauern sollte, so daß die geraden Tage, der zweite, vierte u. s. w. Ruhetage waren. Genau war nun vorgeschrieben, was an jedem der 20 Tage mit dem Verurteilten zu geschehen habe, geißeln, Kalkwasser trinken, Riemen durch die Schultern ziehen, mit geritzten Fußsohlen über Erbsen gehen, foltern; am 25. die Nase abschneiden, am 27. die eine Hand, am 29. die andere Hand abschneiden, am 31. den einen Fuß, am 33. den andern, und so geht die Verstümmelung fort bis zum 41. Tage, wo der Rumpf gerädert wird.

Auch in den beiden letzten Jahrhunderten finden sich zahlreiche Analogien. Die öde Langweiligkeit der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts entspricht der traurigen Misere des deutschen Bundes im 19. Jahrhundert. Wenn Justus Möser erzählt, daß zwei Minister sich in Osnabrück wegen der Anschaffung einer Lampe veruneinigten und darum die Anstellung eines dritten Beamten beantragen mußten, damit dieser hochwichtige Streitfall endlich entschieden würde, so glauben wir in das Antlitz des seligen Bundestages zu schauen, wo nur der Gesandte Österreichs sich herausnehmen durfte zu rauchen, bis Bismarck ungeduldig sich auch eine Zigarre hervorholte und unter dem Entsetzen der Versammlung sich von dem Österreicher Feuer erbat. Und wenn die Soldaten der geistlichen Fürsten im 18. Jahrhundert gewaltsam den Spott herausforderten und die Miliz der Bischöfe von Hildesheim geradezu an den Mützen die tapfere Inschrift trug:

da pacem Domine in diebus nostris, so stoßen uns wiederum komische Erinnerungen auf an die buntscheckige deutsche Bundesarmee mit ihren kleinen und kleinsten Kontingenten, wie uns das Treitschke in seinem letzten köstlichen Aufsatz geschildert hat: Das Gefecht bei Eckernförde 1849. — Die Zerrissenheit des deutschen Reichsgebietes hatte in beiden Zeiträumen entschieden große Ähnlichkeit, und wenn auch nicht, wie im 18. Jahrhundert, ein Sechszehnender an einem Tage durch 16 deutsche Lande laufen konnte, so machten doch die 39 Staaten des deutschen Bundes auch im 19. Jahrhundert Deutschland zu einer viel bespöttelten Musterkarte. — Preußens Ohnmacht zur See führte zu einigen analogen Beschämungen. Als Preußen 1806 notgedrungen Hannover von Napoleon annehmen mußte und sich dadurch, wie es wohlweislich überlegt war, die Feindschaft Englands unnötigerweise auf den Hals lud, brachte der mächtige Seestaat in kurzer Zeit 500 preußische Kauffahrteischiffe auf und versetzte dadurch dem Handel des Königreiches eine Todeswunde. Und wiederum wurde Preußen im Jahre 1849 recht zum Gespött, da eine einzige dänische Fregatte sich vor die Odermündung legte und so den ganzen Handel Stettins völlig lähmte.

Am Ausgange eines jeden der beiden Jahrhunderte steht eine begeisterte Schwärmerei, dort im 18. Jahrhundert auf literarischem, hier im 19. Jahrhundert auf musikalischem Gebiete. Um 1800 herum war der gelesenste Autor der Deutschen — Jean Paul, mit der langen Reihe seiner Romane und humoristisch-satirischen Aufsätze. Heutzutage ist Jean Paul, nach dem unsere Altvordern in ihrer Begeisterung die Kinder nannten, vollständig verschollen, und die Lektüre z. B. des Hesperus ist für uns, wie das Vischer mit Recht drastisch ausdrückt, entschieden eine „Roßarbeit“. Der überladene Satzbau, die fortgesetzte Einflechtung weithergeholter Vergleiche, der Überschwang der Gefühle, wozu die Unwahrscheinlichkeit der mitgeteilten Begebenheiten und der langsame Fortgang der Handlung kommen, setzen bei dem Leser ein starkes Stück Entsagungsfähigkeit und ernster Willenskraft voraus, und schließlich findet man sich doch in fataler Weise an das Urteil des spottsüchtigen Heine erinnert, daß bei Jean Paul die Ideen wie erhitzte Flöhe durcheinander springen. Es ist ja allerdings ungemein schwer, über den Geschmack vergangener Zeitperioden zu Gericht zu sitzen, und wir berücksichtigen zu wenig, unter welchen Voraussetzungen der Zeitideen und Zeitbedürfnisse die Vorliebe und Neigung einer ganzen Epoche ihre bestimmte Richtung empfangen hat. So stehen die Deutschen am Ende des 19. Jahrhunderts unter dem Einflusse einer stark erregten patriotischen Strömung, und die ausgesprochenste Neigung der zeitgenössischen Generation ist die Begeisterung für die schon in ihren Stoffen bewußt das Deutschtum hervorkehrende Musikdichtung Richard Wagners.

Zum mindesten hat das Verfahren der Auffindung der Analogien die Wirkung, daß man maßvoll und mit größter Behutsamkeit urteilt und damit für die eigene Handlungsweise bedeutsame Fingerzeige gewinnt; es könnte somit das bekannte Hegelsche Wort Lügen gestraft werden, die Geschichte sei die Lehre davon, daß niemand je etwas aus der Geschichte gelernt habe. Gerade die Schule muß zu einer solchen denkenden Betrachtung der geschichtlichen Ereignisse den Grund legen.

Köslin. Rudolf Hanncke.

Die Verwertung der Ortsnamen-Etymologie im Unterricht.

I.

Der Erklärung der Ortsnamen hat man in den letzten Jahrzehnten besondere Aufmerksamkeit zugewendet. Eine ganze Literatur ist entstanden — es sei hier nur an die großen Werke von Egli[1]) und Förstemann[2]) erinnert —, interessante Ergebnisse sind gewonnen worden, und diese sind durch handliche Bücher, wie Thomas' Etymologisches Wörterbuch geographischer Namen, größeren Kreisen zugänglich gemacht. So scheint es denn nun an der Zeit, die Erklärung von Ortsbezeichnungen mehr, als bisher wohl im allgemeinen geschehen, auch in den Unterricht einzubeziehen und zur Belebung und Vertiefung desselben nutzbar zu machen.

Eine Belebung des Unterrichts ist es unleugbar, wenn der Schüler da, wo er bisher eine „dürre Wüste endloser Namenreihen zu sehen gewohnt war, nunmehr individuell belebte Gestalten vor sich hat, die aus uralten Zeiten zu ihm reden und von fremden Welten zu berichten wissen". Treten doch mit Hülfe der Etymologie geschichtliche, erdkundliche, naturwissenschaftliche Beziehungen wie aus einem Schleier heraus deutlich vor ihn hin.

So leben, um nur einige Beispiele aus der Fülle herauszugreifen, die Messenier außerhalb Griechenlands noch fort in dem Namen der Stadt Messina auf Sizilien, welche, früher Zankle[3]) genannt, durch Zuzügler aus Messenien zur Erinnerung an die alte Heimat diesen Namen (Messana dorisch = Messene) erhielt; so leben viele dem Schüler aus Cäsar bekannte gallische Völker-

---

[1]) Nomina geographica — das Hauptwerk für diesen Zweig der erdkundlichen Wissenschaft. Zweite Auflage 1893.

[2]) Altdeutsches Namenbuch II: Ortsnamen.

[3]) Von der den Hafen umschließenden sichelförmigen Landzunge, ζάγκλη Sichel. Gleichbedeutend an der nordwestlichen Küste Drepanon, jetzt Trapani.

schaften fort in heutigen französischen Städtenamen: die Ambiani, Bituriges, Lemovices, Namnetes, Parisii, Remi, Suessiones, Turones u. a. m. in Amiens, Bourges, Limoges, Nantes, Paris, Reims, Soissons, Tours[1]).

Oder wenn es sich um landschaftliche und naturkundliche Beziehungen handelt — wie schön stimmt es da zu der Erhabenheit des größten Wasserfalls der Erde, daß sein Name Niagara „Donner der Gewässer" bedeutet! Wie ruft der Name Tengri-Khan „Fürst der Geister" (einer der höchsten Gipfel des Thian-Schan, der unter zwanzig schneebedeckten, blendend weißen Gipfeln majestätisch hervorragt) alle Schrecken des Hochgebirges in unserer Vorstellung wach!

Und sind auch nicht alle Benennungen so phantasievoll und poetisch, sind die meisten viel einfacher und prosaischer, so gewinnen doch auch sie an Leben, wenn man z. B. erfährt, daß Hardt (die Pfälzer Hardt) so viel ist als „Bergwald", daß Harz (durch Vermittelung des Burgnamens Hartes-burc entstanden) dasselbe ist und Spessart, urspr. Spechteshart (10. Jahrh.) „Spechtswald" bedeutet, d. h. einen Wald, wo der Specht in Menge lebt[2]) — oder wenn die frühere weite Verbreitung des Bibers aus Namen wie Bibra, Biberach, Bober (slaw. = Biberfluß) u. a. erhellt, während der jetzt wohl ausgerottete nordamerikanische Büffel in dem Namen der Stadt Buffalo fortlebt.

Häufig bietet der richtig verstandene Ortsname einen Anhalt für die Lage des Ortes: Ancona in Italien von dem griechischen *ἀγκών* Ecke, Ellbogen, nach der Biegung, welche die Küste hier macht[3]); Rhegium (*ῥήγιον*) von dem „Riß" zwischen Italien und Sizilien; Interlaken „zwischen den Seen" (dem Brienzer und dem Thuner See); Koblenz aus ad confluentes (fluvios) „bei den zusammenfließenden Strömen" (Mosel und Rhein); Sundgau = Südgau, der südliche Teil des Elsasses — ferner auch einen Anhalt für Beschaffenheit, Entstehung, Alter u. s. w. Nicht selten fordern Namen zur Erklärung geradezu auf, so, um ein paar Beispiele herauszugreifen: Bretagne, Provence — Engelsburg — goldenes Horn — Vierwaldstätter See — das hohe Veen — Stubbenkammer — Snehätta(n) — Louisiana, Virginien, Georgien, Pennsylvanien — Buenos-Aires, Valparaiso. Insbesondere gilt dies auch von gleichartigen, sich häufig wiederholenden Bezeichnungen. So muß es bei der Bibellektüre dem denkenden Schüler auffallen, daß im heiligen Lande

---

[1]) Daher auch (abgesehen von Paris) das schließende s in diesen Namensformen. Die ursprünglichen Namen dieser Städte sind ganz andere: Samarobriva (Amiens), Avaricum (Bourges) u. s. w.; aber seit dem 4. Jahrh. n. Chr. wurden die Namen der einzelnen Völkerschaften auf deren Hauptorte übertragen.

[2]) Vgl. „Habichtswald" in Hessen.

[3]) Von syrakusanischen Griechen gegründet 380 v. Chr.

so viele Ortsnamen mit Beth beginnen. Man sage ihm also, daß Beth (bêth) „Haus“ bedeutet, demnach Bethel „Gottes Haus“ (1. Mos. 28, 17 und 19), Bethlehem „Brothaus“ (in fruchtbarer Gegend belegen), Bethphage „Feigenhaus“, Bethsaida „Haus des Fanges“, auf den Fischfang im Galiläischen See bezüglich[1]) u. s. w.

Wie in diesem Falle, so ordnet sich vielfach Verwandtes zu Gruppen zusammen, in denen ein Glied das andere beleuchtet. So russisch Nowgorod, pommerisch Naugard, westpreußisch und pommerisch Stargard, pommerisch Belgard, serbisch Belgrad. In diesen und vielen anderen Ortsnamen steckt altslaw. gradu „Mauer, Burg“ in seinen mundartlich verschiedenen Formen (urverwandt mit got. gards „Haus, Gehöft“, altsächs. gard „Umfriedigung“, neuhochd. Garten). Demnach bedeutet Nowgorod (Naugard)[2]) s. v. a. „Neuenburg“, Stargard „Altenburg“, Belgard, -grad „Weißenburg“. Hierher gehören auch Graz (in Steiermark) und Königgrätz, eigentlich Königingrätz, weil es einst Witwensitz der böhmischen Königinnen war.

Aus dieser Namengruppe erkennt man die jetzige weite und die frühere noch viel weiter gehende Verbreitung des slawischen Stammes, und das führt zu einem besonders anziehenden Punkte, der in Nr. II nähere Darlegung finden soll.

Wenn schon bei manchen der angegebenen Beispiele eine Erklärung nicht nur als nützlich, sondern sogar als nötig erscheinen mochte, so gibt es auch Fälle, in denen eine Worterklärung geradezu als notwendig bezeichnet werden muß, um Mißverständnisse und falsche Beziehungen abzuwehren. So wird den Ursprung der Chinarinde jeder ohne weitere Belehrung in China suchen, während dieselbe aus Südamerika stammt und von dem indianischen china = Rinde den Namen erhalten hat.

Es ist nun aber keineswegs die Meinung des Einsenders, daß man die Schüler mit einer Flut von Namenerklärungen überschütten solle. Das schösse über das Ziel hinaus und könnte leicht sogar mehr schaden als nützen. Vielmehr ist gerade hier Maßhalten besonders erforderlich, der richtige Zeitpunkt und der richtige Ort wohl ins Auge zu fassen. Entschieden Zweifelhaftes wird man am besten ganz aus dem Spiele lassen, Unwesentliches, worin nichts Charakteristisches liegt,

---

[1]) Dahin gehört auch Sidon, hebr. צִידוֹן „Fischfang“ — jetzt arab. Saïda (also war diese phönizische Hauptstadt ursprünglich ein Fischerdorf).

[2]) a) Nowgorod am Ilmensee, zur Erinnerung an seine frühere Blüte noch heute Großnowgorod, Nowgorod Welikji, genannt, und b) Nischni-Nowgorod, das „untere“, nach seiner Lage weit abwärts an der Wolga — ersteres in ganz verdeutschter Form „Groß-Neugart“, siehe Schiller, Demetrius 1, 2:

„Zur Morgengabe schenk' ich meiner Braut
Die Fürstentümer Pleskow und Groß-Neugart“.

Pommerisch Naugard wird im Volksmunde zu „Naugarten“.

ebenfalls (wie z. B. die Flußnamen vielfach ganz allgemein nur auf das Fließen gehen). Aber an der rechten Stelle kann eine solche Einfügung der Bedeutung in mehr als einer Hinsicht von Vorteil sein. Und diese Verwertung ist nicht auf die Erdkunde beschränkt; auch die Geschichte, die fremdsprachliche oder deutsche sowie die biblische Lektüre, selbst die Naturkunde kann davon gelegentlich Vorteil ziehen.

II.

Besonders anziehend ist es (worauf schon in I. hingedeutet worden), mittels der Etymologie die Spuren der Völker zu verfolgen, die in einem Lande seit Jahrhunderten, vielleicht Jahrtausenden gewohnt und, wenn auch selber längst erloschen, dort in den Bezeichnungen von Örtlichkeiten deutliche Spuren ihres Daseins bis auf diesen Tag hinterlassen haben. Manches Land, in dem seit geschichtlicher Zeit mehrere Völker nacheinander gelebt und geherrscht haben, gleicht in dieser Hinsicht einem mehrfach beschriebenen Blatte, einem Palimpsest.

Nehmen wir als Beispiel die Pyrenäen-Halbinsel, an der dies ganz besonders deutlich hervortritt:

a) [Iberer.] Die älteste erkennbare einheimische Bevölkerung der Halbinsel, die iberische, wie wir sie nach dem Vorgang der Griechen zu benennen pflegen, ist auch sprachlich noch nicht ganz verschwunden: ein letzter Rest, der die alte Sprache bewahrt hat, bewohnt noch heute die beiderseitigen Abhänge des westlichen Teils der Pyrenäen unter dem Namen Basken (Vasken), in Spanien etwa 500 000 in den „baskischen Provinzen" (mittelalterlich Spanovasconia) und Navarra, in Frankreich etwa 100 000 in der Gascogne (mittelalterlich Gallovasconia). Die Hauptstadt ist Pamplona, alt (aber schon halb romanisiert) Pompaelo, Pompelon, worin baskisch ilia „Stadt" steckt, wie auch in Illiberis („Neustadt"), dem früheren Namen von Granada[1]). Aus dem Iberischen stammt unter andern auch der Name Ebro, als Iberus, baskisch Ibarra „Stromtal", wonach die ganze Halbinsel — zunächst wohl von den griechischen Kaufleuten der Stadt Massalia (Marseille) — Iberia genannt wurde, wie India von Indus.

b) [Kelten.] Zwischen die Iberer haben sich früh von Norden her Kelten tief in die Halbinsel eingedrängt, die mit ihrem hohen Wuchse, ihrer hellen Augen-, Haar- und Hautfarbe gegenüber dem brünetten Typus der Iberer einen durchaus abweichenden Eindruck schon auf die antiken Beobachter machten. Keltische Ortsnamen, fast ausschließlich auf briga (Höhe, Burg) ausgehend, finden sich im Altertum auf der Halbinsel weithin ausgestreut — im westlichen und nördlichen Teile, während sie

[1]) Illiberis nach Kieperts Lehrbuch der alten Geographie erhalten in dem Namen der benachbarten „Sierra de Elvira".

im südöstlichen fehlen. Dahin gehören Arcobriga (jetzt Arcos), Caetobriga (jetzt Setuval), Lacobriga (jetzt Lagos).

c) [Phönizier und Karthager.] Nicht über die Pyrenäen allein — auch über das Meer kamen Fremde nach der damals so reichen und lockenden Halbinsel und setzten sich in ihr fest. Jenes kühne seefahrende und handeltreibende Volk semitischen Stammes, die Phönizier, kam auch nach Iberien und gründete hier an der südlichen Küste eine Reihe von Kolonien als feste Stützpunkte für den Handel. Die älteste darunter, angeblich um 1100 v. Chr. angelegt, ist Gadir (mit Artikel auf Münzen אגדר aggadir, griech. τὰ Γάδειρα, lat. Gades), das jetzige Cadiz, wie schon Avienus (4. Jh. nach Chr.) richtig erklärt: locus consaeptus „Festung“[1]) — eine durch Handel zu solchem Reichtum gelangte Stadt, daß sie zu Augustus' Zeit die dritte des römischen Weltreiches war. In der Altstadt hatten sich bis zum Ende der Kaiserzeit die uralten, nach phönizischer Weise aus Zedernstämmen aufgeführten und innen mit Goldblech bekleideten Tempel des Saturnus und Herkules d. i. des Baal und Melkart erhalten. Von Gades aus zog sich auf beiden Seiten der Meerenge, des fretum Gaditanum, eine Reihe von Ansiedelungen hin, deren Erwerb namentlich in der Ausfuhr gesalzener Fische und der Metallausbeute der benachbarten Gebirge bestanden zu haben scheint — darunter am Mittelmeer Malaca, jetzt Malaga, auf alten Münzen מלכא d. i. מְלָכָא opificium „Werkstätte“ (hebr. מְלָאכָה)[2]).

An die Phönizier schlossen sich die stammverwandten Bewohner der tyrischen Tochterstadt Karthago, deren Feldherr Hasdrubal, der Eidam und Nachfolger des Hamilkar Barkas, als neue Hauptstadt der eroberten Provinz an ödem Felsenstrande (aber ausgezeichnet durch ein geräumiges Hafenbecken) das der Mutterstadt in Afrika gleichnamige Karthada anlegte (verkürzt aus Karth-chadasat, auf Münzen קרת חדשת d. i. „Neustadt“, καινὴ πόλις Polyb.), von den Römern genannt Carthago nova[3]), jetzt Cartagena. Dies war der Waffenplatz der kühnen Familie Barkas, von wo aus sodann der zweite Punische Krieg begonnen wurde. Auch die dem Festlande zunächst gelegene Insel ist vielleicht schon früh von Phöniziern, jedenfalls seit Mitte des 7. Jahrhunderts von Karthagern besetzt worden. Von ihnen stammt der auf Münzen erhaltene Name אי־בשם i-busim „Insel der Fichten“,

[1]) Vgl. hebr. גָּדֵר Mauer, ummauerter Ort; Gader, Gedera Orte in Palästina (Jos. 12, 13. 15, 36).

[2]) S. das gediegene Werk von Schröder, Die phönizische Sprache S. 140. Danach zu berichtigen Kiepert a. a. O. S. 146, der den Namen auf מֶלַח Salz bezieht und als „Saline“ deutet.

[3]) S. auch Servius in Aeneid. I 366: Carthago est lingua Poenorum nova civitas, ut docet Livius. — Vgl. hebr. קִרְיָה, chald. קַרְתָּא Stadt.

den Griechen und Römer sowohl in der Form Ἔβουσος Ebusus (jetzt Iviza) geradezu annahmen als auch in Πιτυοῦσσαι Pityusae übersetzten[1]).

d) [Römer.] Die Karthager wurden schon während des zweiten Punischen Krieges durch die Römer vertrieben, die dann allmählich immer weiter nach Westen und Norden vordrangen. Mit der Besiegung der Cantabrer an der Nordküste unter Augustus im Jahre 25 vor Chr. (Cantaber sera domitus catena Horat. od. III 8) war die Eroberung zum Abschluß gebracht und nunmehr die ganze Halbinsel der Romanisierung unterworfen. Um diese zu fördern, wurden römische Kolonien angelegt, so am Anas (Guadiana) Emerita Augusta (jetzt Merida) als lusitanische Provinzial-Hauptstadt, die sofort eine ausschließlich lateinisch sprechende Bevölkerung in den Veteranen (daher Emerita) zweier Legionen erhielt; Pax Augusta („Augustusfriede"), jetzt Badajoz; Caesarea Augusta, gewöhnlich Caesaraugusta, jetzt Zaragoza, an Stelle der kleinen Stadt Saldaba. Aus römischer Zeit stammt auch Leon, von legio, weil die legio septima gemina dort ein befestigtes Standlager hatte, aus dem die danach benannte Stadt, der Königssitz Leon des Mittelalters, erwuchs, dessen quadratischer Mauerring noch aus jener Römerzeit erhalten ist[2]). Das lateinische portus „Hafen" steckt in Oporto und in Portugal, Portus Cale an der Mündung des Duero, woher Portucalia zuerst der nördlich von dem Flusse gelegene Landstrich.

Das Latein hat aber infolge der Romanisierung der Halbinsel, auch nachdem die römische Herrschaft längst aufgehört hatte, mittelbar noch nachgewirkt und wirkt noch bis auf diese Stunde. Aus der Menge der Beispiele hier nur einige. Vorgebirge: Finisterre (vgl. englisch „Landsend"); Sierra nevada („Schneegebirge"). — Provinzen: Kastilien (Castilla) von den zahlreichen Burgen (castillo), durch welche die christlichen Spanier jede Geviertmeile eroberten Landes gegen die Reiterscharen der Mauren zu schützen suchten; Estremadura aus extrema Durii,

---

[1]) Griechische Ansiedelungen sind teils wenig bedeutend, wie das von Massilia angelegte Ἐμποϱίαι „Handelsplatz" (jetzt Ruine Castel da Ampurias, teils sagenhaft, wie Saguntum von Zakynthos. Das Vorkommen desselben Namens tief im Innern (Saguntia, Segontia) beweist, daß er echt iberisch und der die Alten verführende Anklang an jenen griechischen Namen nur zufällig ist. Überhaupt darf man sich bei der Namendeutung durch den bloßen äußeren Klang nicht bestimmen lassen. — Neuerdings ist Murviedro („altes Gemäuer"), Name der in den Ruinen Sagunts entstandenen Stadt, durch Sagunto ersetzt und so der alte Name wiederhergestellt worden.

[2]) Der Löwe im Wappen von Leon („Seht es kommen die Leoner, Löwen der Standarten kommen" Herder, Cid 25) beruht auf späterer volkstümlicher Deutung. Überhaupt spukt der König der Tiere öfters an Stellen, wo er nicht hingehört, so z. B. in dem „Löwenbusen", golfe du Lion, welcher vielmehr von dem an der dortigen Küste im Altertum wohnenden Volke der Ligyer benannt ist (κόλπος Λιγύων).

worunter die Kastilianer im Mittelalter zu der Zeit, da die arabische Herrschaft noch die ganze Südwesthälfte der Halbinsel umfaßte, die äußerste, von Leon aus jenseit des Duero gelegene Mark des christlichen Reiches verstanden. Romanisch ist auch aus viel späterer Zeit der Name des großartigen, von Philipp II. erbauten Schlosses Escurial „Schlackenhaufe" (vgl. lat. scoria), nach den Überresten ehemaliger Bergwerke.

e) [Germanen.] Als nach dem biblischen Worte „Wo ein Aas ist, sammeln sich die Adler" das längst in Verwesung begriffene römische Weltreich von den jugendkräftigen Germanen zerstückelt wurde, drangen germanische Stämme auch in diese entlegene Halbinsel: die Vandalen, die jedoch bald nach Afrika hinübergingen, die Alanen, die Sueven, vor allem aber die Westgoten, welche im Jahre 419 dort ein Reich stifteten. Wenn nun auch in dem jetzigen Spanisch, besonders in Mundarten, ferner in den Vornamen (Alfonso, Fernando, Rodrigo[1]) u. a.) noch manches Germanische sich erhalten hat, wenn sich die Asturier noch jetzt mit Stolz „Goten" (Godos, illustres Godos) nennen, so sind diese Spuren doch in den Ortsnamen, wenigstens den bekannteren, nur spärlich und zweifelhaft. So wird Andalusien von manchen mit den Vandalen in Verbindung gebracht. Sicherer ist Katalonien, spanisch Cataluña, aus Gotholunia „Land der Goten", die hier ihre ältesten Sitze in Spanien hatten, und Burgos, die Hauptstadt Altkastiliens, vom gotischen baurgs „Burg", nach ihrer ursprünglichen Anlage benannt (vgl. vorhin Kastilien)[1]).

Daß die Goten so wenig Spuren in Ortsnamen hinterlassen haben, lag wohl an der verhältnismäßigen Kürze ihrer Herrschaft und der bald eintretenden Romanisierung der über ein weites Gebiet zerstreuten Einwanderer.

f) [Araber.] Im Jahre 711 setzten die Araber über die Meerenge, besiegten den König Roderich bei Jerez (Xeres) de la Frontera[2]) und drängten die Westgoten bis in die Gebirge Asturiens zurück. Sie gründeten ein Reich, das Jahrhunderte lang blühte, und konnten nur ganz allmählich wieder aus Spanien verdrängt werden. Erst 1492 gelang dies der unter Ferdinand von Aragonien und Isabella von Kastilien vereinten christlichen Macht. Trotzdem fließt in den Adern der Südspanier noch viel maurisches Blut, wie denn auch noch 50 000 Moriscos in einigen Tälern der Sierra Morena und der Alpujarres gezählt werden.

Bei einer so langen (fast 800jährigen) Herrschaft und bei der

---

[1]) Daher Ciudad-Rodrigo in der jetzigen Provinz Salamanca.

[1]) Burgo öfters Name kleinerer Städte im heutigen Spanien. Mehr germanische Spuren haben sich im NW., in dem früheren Suevenlande, erhalten, so fünf Dörfer mit dem Namen Suevos.

[2]) „Jerez der Grenze", weil es im 14. Jahrh. nach dem maurischen Königreich Granada hin den Grenzplatz bildete.

religiösen Unduldsamkeit der Mohammedaner ist es kein Wunder, daß namentlich im südlichen Teile der Halbinsel auch jetzt noch in den Ortsbezeichnungen überall arabische Elemente begegnen.

Zunächst fällt das bekannte al (der arabische Artikel, vgl. Alkoran = der Koran) auf in Algarve „der Westen“, vom arab. gharb, in Alcala (= Kastell), dem Namen mehrerer Städte, darunter Alcala am Henares mit berühmter Hochschule (s. Schiller, Don Karlos 1, 2); Alcantara am Tajo „die Brücke“, mit der prachtvollen, von Trajan im Jahre 103 v. Chr. bei der römischen Kolonie Norba Caesarea erbauten Brücke; Almeria arab. al-Meryah „die Glänzende“; ferner in Alhambra aus arab. Kelât-al-hamra „die rote Burg“, von der rötlichen Farbe ihrer Wallmauern mit 13 viereckigen Türmen; in Almaden „das Bergwerk“ (das ergiebigste Quecksilberbergwerk Europas, im Altertum Sisapo) u. s. w. Dieser Artikel steckt auch in Gibraltar = gebel-al-Tarik „Berg des Tarik“, der als arabischer Heerführer hier zuerst Fuß faßte, und in Guadalquivir, arab. wadi-al-Kebir „großer Fluß“ (wörtlich: Fluß der große) — einer passenden Bezeichnung des wasserreichsten Stromes der ganzen Halbinsel. Das Wort Wadi (Flußtal) bildet überhaupt in einer Menge spanischer Flußnamen den ersten Teil der Zusammensetzung: Guadiana = Wadi des Anas (Anas der alte Name), Guadalaviar = wadi-al-abiad „weißer Fluß“ (vgl. bahr-el-abiad „weißer Nil“), außerdem in Nebenflüssen des Tajo, Guadiana und ganz besonders des Guadalquivir, z. B. Guadalete, Guadalimar u. a. Ganz arabisch aber fühlt man sich angehaucht, wenn man unter den Städtenamen häufig stößt auf Medina = Stadt (eigentlich Gerichtsbezirk, vgl. hebräisch מְדִינָה von דִּין richten), darunter am bekanntesten Medina Sidonia, wonach eine Herzogsfamilie den Namen führt (s. Schiller, Don Karlos 3, 7: der Admiral der „Unüberwindlichen Flotte“) — und wenn man in der Sierra de Gredos eine „Plaza de Almansor“ und südlich von Cartagena einen Fluß Almanzora findet.

Stolp i. P. Albert Heintze.

ZWEITE ABTEILUNG.

LITERARISCHE BERICHTE.

Georg Ellinger, Philipp Melanchthon, ein Lebensbild. Berlin 1902, Weidmannsche Buchhandlung. XVI u. 624 S. gr. 8. 14 *M.*

Die letzte wissenschaftliche Darstellung des Lebens Melanchthons ist im Jahre 1861 von Karl Schmidt veröffentlicht worden; die Arbeit wird von Ellinger als eine in jeder Beziehung vortreffliche Leistung bezeichnet. Aber seit jener Zeit ist auf dem Gebiet der Melanchthonforschung an kleineren und größeren Untersuchungen so viel gefördert und an Quellen neu erschlossen worden, daß sich das Bedürfnis nach einer neuen, die wichtigsten Ergebnisse zusammenfassenden Darstellung geltend machte. Diese Lücke hat Georg Ellinger auszufüllen gesucht. Und daß ihm dies in glänzender Weise gelungen ist, daß er ein Werk geschaffen hat, auf das die protestantische Wissenschaft stolz sein kann, weil es uns die edle, geistig hervorragende Gestalt des Mannes naherückt, der neben Luther an dem großen Werke der Reformation der Kirche und der Schule gearbeitet, wird jeder erfahren, der sich der Führung des Verfassers überläßt. Ellinger gehört nicht zu den Fachtheologen, aber gerade das hat seinem Auge die Klarheit bewahrt, um die geistigen Mächte unbefangen zu beurteilen, in denen sich Melanchthon entwickelt hat, und hat ihm die Freiheit erhalten, die Ergebnisse seiner Forschung keinem zu Lieb und keinem zu Leid, aber der Wahrheit zu Ehren in schlichter und einfacher Rede auszusprechen, die uns, je mehr wir uns in den Stoff versenken, in ihrem Banne festhält.

Melanchthons Leben spielt sich auf einem gewaltigen Untergrunde ab, auf der großen kirchlichen, politischen und sozialen Umwälzung, die nicht nur unser Volk, sondern das ganze Abendland umgestaltet hat, es gewinnt seine Bedeutung an der Seite des Mannes, der durch die Kraft seines Willens diese Bewegung heraufbeschworen und bis zu seinem Tode geleitet hat. Darum war für den Verfasser unseres Buches die Gefahr vorhanden, daß er der Darstellung der allgemeinen Ereignisse zu weiten Umfang gab und im besonderen durch die Zeichnung der Person Luthers

und seines Werkes die Gestalt Melanchthons zu seinem Schaden drückte. Der Verfasser hat diese Gefahr durch seine kunstvolle Darstellung vermieden; wir verlieren nie das Gesamtbild der geschichtlichen Bewegung aus den Augen und bleiben doch bei dem Einzelbilde, das er von seinen ersten Anfängen an in seinem Ringen, Kämpfen, Leiden bis zu dem tragischen Schluß vor unsere Seele malt.

Das Werk der Reformation ist nicht zu verstehen ohne die Geschichte der Scholastik und ohne die Geschichte des durch die Renaissance in Italien hervorgerufenen Humanismus. In der Einleitung gibt Ellinger ein großartiges Bild der Entwickelung dieser beiden geistigen Strömungen; aber die Scholastik und das auf ihr errichtete politische und soziale Leben der römischen Priesterkirche zu zerstören und an seine Stelle ein neues religiöses und kirchliches Leben zu schaffen, war Luthers Aufgabe. Zur Weckung, Belebung und geistigen Befreiung bedurfte es keines anderen Mittels als des Wortes und der Schriften Luthers; es sind Gelegenheitsschriften im edelsten Sinne, deren Wirkung auf die Zeitgenossen noch heute jeder an Seele und Verstand nicht stumpfe Mensch an sich erproben kann. Als aber die harte, zum Teil auf Widerwillen und Abneigung stoßende Volkserziehung begann, genügten Luthers Schriften allein nicht mehr; es mußte eine übersichtliche Darstellung der gesamten Lehre geschaffen werden, die den Geistlichen und Lehrer in den Stand setzte, das Volk mit den neuen Gedanken zu durchtränken. Luther war zu einer derartigen Arbeit nicht geeignet, er war zu überquellend in der Fülle seiner Gedanken, unerschöpflich strömte ihm der Born einer unvergleichlichen Beredsamkeit. Um dem Protestantismus eine lehrhafte Grundlage zu geben, bedurfte es einer „enger gespannten“ Natur, als es Luther war; es erwies sich ein reinlich scheidender, klarer, weniger schöpferischer als nachempfindender Geist vonnöten, der zugleich über die durch den Humanismus neuerweckten Stil- und Ausdrucksmittel verfügte. Dazu kam noch eine zweite Arbeit. Wollte die Reformation nicht den Zusammenhang mit den geistigen Kräften völlig verlieren, so mußte auch sie dem mächtig erweckten Bildungsbedürfnis Rechnung tragen. Das konnte nur geschehen durch die Aufnahme der Ergebnisse des Humanismus. Zur Durchführung dieses Werkes bedurfte es eines Mannes, der einerseits die ganze neue Bildung der Zeit in sich aufgenommen hatte, andererseits mit dem praktischen Blicke des geschulten Lehrers für das Erreichbare und Mögliche ausgerüstet war. Es galt, an Stelle der Scholastik ein neues, den ungehemmten Betrieb der einzelnen Wissenschaften vorbereitendes Lehrgebäude ins Leben zu rufen und die Durchführung dieser geistigen Arbeit in Schule und Universität zu vermitteln. Zugleich machte die Volkserziehung die Aufnahme jener von dem Humanismus in den Vordergrund gerückten sittlich-

religiösen Forderungen dringend nötig; und vor allem kam es entsprechend der Richtung der Reformation wie des ganzen Zeitalters darauf an, den Menschen in den Mittelpunkt zu rücken und die religiösen und wissenschaftlichen Bestrebungen auf seine Anlagen, Fähigkeiten und seelischen Bedürfnisse zu begründen. Diese Aufgabe zu lösen, war Philipp Melanchthon berufen. — Wie sich seine eigenartige Persönlichkeit entwickelt hat und er schon in jungen Jahren zu einem edlen Charakter geworden ist, wie er dann in dem Wittenberger Kreise aus seiner humanistischen Richtung in die theologischen Kämpfe hineingezogen wurde, sich in Freundschaft dem großen Reformator angeschlossen, zu ihm, als dem willensstarken hinaufgeschaut, sich von ihm hat führen lassen, aber auch in seiner Weise dem älteren Freunde alle seine geistigen Kräfte in freier Entscheidung zur Verfügung gestellt, ihn zu rechter Zeit milde beraten und dem Stürmenden auch Halt zu gebieten gewußt hat, wie er ihm die Freundschaft gewahrt bis zum Tode und auch den letzten Gruß ins Grab nachgerufen, das hat Ellinger spannend und ergreifend dargestellt. Daß aber dem vom Bildungsideal des Humanismus Erfüllten die finstere dogmatische Richtung Luthers wieder und wieder Seelenqualen bereitete, daß die Lehre von der Unfreiheit des Willens, die Überspannung der Lehre von der Sünde, der Unfähigkeit des natürlichen Menschen zum Guten, von der Gnadenwahl und im besonderen vom Abendmahl sich in seine aus der Bewunderung der alten Klassiker und Philosophen gewonnene Weltanschauung nicht fügen wollte, lesen wir nicht ohne große innere Erschütterung; wir sehen voraus, wenn dieser Mann berufen ist, nach dem Tode des älteren Freundes das Werk allein weiterzuführen, daß er an der allzu schweren Aufgabe scheitern wird.

Bei der Darstellung des äußeren Lebens Melanchthons unterläßt es der Verfasser nie, uns einen tiefen Einblick in das innere Geistesleben des Mannes zu gewähren, und indem er überall den Motiven seines Handelns nachgeht, als gerechter Richter das Urteil zu fällen, wo er gefehlt hat. Es erschien ihm im Interesse der geschichtlichen Wahrheit geboten, manche Schwächen seines Charakters stark hervorzuheben; aber als falsch wäre es ihm erschienen, bei der Beurteilung eine unbillige Strenge walten zu lassen. Die Fehler mußten aus der ganzen Anlage seiner Natur erklärt werden, es mußte gezeigt werden, daß sie sich wahrscheinlich überhaupt nicht geltend gemacht hätten, wenn Melanchthon nicht durch die Verhältnisse in eine politische Stellung gedrängt worden wäre, der er nach seiner ganzen, für einen andern Wirkungskreis so herrlich ausgestatteten Geistesbeschaffenheit nicht gewachsen war. — Verf. gibt uns im einzelnen an den entsprechenden Stellen treffliche Übersichten über den Inhalt der bedeutsamen Reden und Schriften Melanchthons. Was er zur Charakteristik der loci communes in ihren verschie-

denen Bearbeitungen, der Augustana, der Apologia beibringt, gehört zum Besten, was über diese Bücher geschrieben worden ist. Dem Lehrer Deutschlands hat Ellinger einen umfangreichen Abschnitt gewidmet; da berichtet er eingehend über die Fülle der Lehrbücher der einzelnen Wissenschaften; die Vielseitigkeit des gelehrten Humanisten erfüllt uns mit Staunen. Hier lernen wir die alles umfassende Gedankenwelt des Mannes bewundern, wir verstehen, wie er allein unter den Zeitgenossen berufen war, das höhere wie niedere Schulwesen zu ordnen und fest zu begründen.

Der Schluß des Buches ist den letzten Lehrstreitigkeiten Melanchthons gewidmet, in die er nach dem Tode Luthers durch die fanatischen Theologen verwickelt wurde, nicht ohne eigene Schuld. So wurde er zu einer Duldergestalt, der wir das tiefste Mitleiden, die herzlichste Teilnahme nicht versagen können. In Angst, Kummer und Seelenqual unterlag er den Anfeindungen der unbarmherzigen Theologen, der starren Orthodoxie. Und doch hat er auch in dieser Zeit eine unermeßliche Wirkung ausgeübt; indem er wieder und wieder in Wort und Schrift den Wesensgehalt der neuen Lehre immer klar, übersichtlich und mit Vermeidung aller Übertreibungen darstellte, hat er das Zerfallen des Protestantismus in halbsektierische Gruppen verhindert und sein Fortbestehen ermöglicht. Und nicht minder hat Melanchthons Ansicht von dem Endziel aller Wissenschaft auf die Folgezeit gewirkt. Wenn in den nächsten Jahrhunderten so oft die Wissenschaft als mildernde, sittigende, den Menschen erst wirklich zum Menschen erhebende Macht aufgefaßt wird, so ist fast immer im Inhalt, sehr häufig auch in der Form die Anlehnung an Melanchthon unverkennbar.

Damit sei das gehaltvolle Buch allen Kollegen empfohlen.

Druck und Papier sind gut. Durch eingehende Inhaltsübersicht sowie durch ein ausführliches Personenregister wird die Benutzung des Buches wesentlich erleichtert.

Stettin. Anton Jonas.

Mittelhochdeutsche Dichtungen. Nebst Einleitung und Erläuterungen bearbeitet von M. Gorges. Paderborn 1902, F. Schöningh. 224 S. 8. 2 *M*.

Eine Vorrede enthält das Buch nicht; doch ist leicht ersichtlich, daß es sich den Bestimmungen der neuesten Lehrpläne anpassen will. Nach diesen ist behufs Einführung in die germanische Sagenwelt und in die für die Schule bedeutsamsten Geisteswerke unserer Literatur nicht nur die Lektüre ausgewählter Abschnitte aus dem Nibelungenliede, der Gudrun und einer Anzahl von Liedern Walthers von der Vogelweide im Urtext oder in Übersetzungen zu verlangen, sondern auch ein Ausblick auf

die höfische Epik und die sonstige höfische Lyrik, sowie endlich eine Übersicht über einige Haupterscheinungen der geschichtlichen Entwickelung der deutschen Sprache.

Was die letztere Bemerkung betrifft, so wird man in der Praxis gut tun, sich zunächst mit den Schülern in den Text „hineinzulesen" und erst wenn eine empirische Grundlage gewonnen ist, auf induktivem Wege durch gelegentliche Zusammenfassung und übersichtliche Gruppierung das sprachliche Verständnis zu läutern und das Wissenswerteste zur Anschauung und Klarheit zu bringen. Dazu ist aus praktischen Gründen, schon der Zeitersparnis wegen, ein kurzer sprachlicher Abriß, auf den man verweisen kann und der deshalb jedem Übungsbuche beigegeben sein sollte, unerläßlich.

Diesem Bedürfnis trägt auch Verf. Rechnung, indem er in der Einleitung außer mythologischen Erklärungen u. s. w. auch sprachgeschichtliche Bemerkungen vorausschickt. Wenn er dabei vom Gotischen und Althochdeutschen, das so vielfach zur Erklärung des Mittelhochdeutschen dienen muß, ausgeht, so ist das nur zu billigen. Dagegen ist das, was über das Mittelhochdeutsche selbst gesagt wird, doch gar zu dürftig ausgefallen, da es sich (S. 7) nur auf einige Bemerkungen über die Lautgesetze beschränkt.

Ausführlicher wird das Volksepos im allgemeinen und das Nibelungenlied im besonderen behandelt. Hier wird die nordische Sagenwelt beleuchtet, der Siegfriedmythus erklärt und das Nibelungenlied nach seinem mythischen, geschichtlichen (Ausblick auf die verschiedenen Sagenkreise) und christlich ritterlichen Elemente betrachtet. Bei der Besprechung über die Entstehung des N. hätte auch wohl die Kontroverse zwischen Lachmann, Müllenhoff und Zacher einerseits und Holtzmann, Zarncke und Pfeiffer (Bartsch) anderseits berührt werden können.

Sehr passend wird ein Vergleich des N. mit der Ilias versucht; nur hätte die Hauptsache, und das ist doch wohl der ethisch-ideelle Hintergrund, mehr betont werden müssen. Wie in der Ilias die *μῆνις* mit ihrer mehrfachen Sühne den leitenden Grundgedanken bildet, dem sich alles unterordnet, so im N. die Bestrafung der Untreue, durch welche das Gedicht, das sonst in zwei Hälften auseinanderklaffen würde, erst zu einem einheitlichen Kunstwerk wird. Gerade durch solche vergleichende Gegenüberstellung erhalten manche Züge erst ihre charakteristische Beleuchtung, wie denn auch die ästhetische Würdigung dadurch nur gewinnen kann, daß die Eigenart der Schönheiten beider Gedichte durch Vergleiche zur Geltung gebracht wird. Ansätze hierzu sowie zu einer Charakteristik der Hauptpersonen finden sich S. 18 und 19. Sehr gut ist auch (S. 20) der Hinweis, wie das Nibelungenlied durch Darbietung neuer Stoffe die Malerei, Musik und Dichtung befruchtet und gefördert hat.

Auch das Gudrunlied wird nach seinen mythischen, geschichtlichen und christlich-ritterlichen Elementen und Motiven betrachtet und inhaltlich erläutert. Schon der Konzinnität wegen konnte bei einer Gegenüberstellung des Gudrunliedes und der Odyssee in Kürze gezeigt werden, welche charakteristischen Eigentümlichkeiten beide gemeinsam haben. Daß das Gudrunlied gelegentlich „deutsche Odyssee“ und die Heldin „deutsche Penelope“ genannt wird, genügt doch wohl nicht.

Die Bemerkungen über das Kunstepos und seine Hauptvertreter zeichnen sich durch prägnante Kürze aus, genügen aber vollständig zur literarischen Einführung. Auch was über die Lyrik (Minnegesang) im allgemeinen gesagt wird, ist zweckentsprechend. Walther von der Vogelweide hätte, seiner Bedeutung entsprechend, vielleicht ein näheres Eingehen verdient, während die Kürze, mit der seine Vorläufer behandelt sind, angemessen ist.

Was den dargebotenen Text betrifft, so ist mit Recht dem Nibelungenlied der breiteste Raum gewährt. Während die öden Partien, deren Fehlen für die Gesamtwirkung nicht störend ist, weggelassen sind, ist noch durch den sogenannten verbindenden Text dafür gesorgt, daß der Zusammenhang nirgends verloren geht. Ist diese Eigentümlichkeit dem Buche mit anderen ähnlicher Art gemeinsam, so unterscheidet es sich von den meisten derselben dadurch, daß dem mittelhochdeutschen Text gleich die neuhochdeutsche Übertragung beigefügt ist. In manchen Partien (ab. 14 und 39) überwiegt die letztere, in manchen (ab. 3, 4, 5, 6, 7, 10, 17, 20, 24, 28, 29, 30, 33, 36) ist von dem mittelhochdeutschen Text überhaupt Abstand genommen. Bevorzugt ist die Simrocksche Übertragung, doch finden sich auch Proben von v. Hinsberg, Braunfels, Engelmann, Freytag, Junghans, Woerner, Hahn, Bartsch.

Welches Prinzip bei der Wahl dieser oder jener Übertragung obgewaltet hat (daß Simrock, der nun einmal den Vorzug der Klassizität genießt, vorherrscht, ist erklärlich; aber Legerlotz hätte wohl auch zu Worte kommen sollen) und ob durch dieses ganze Verfahren die Brauchbarkeit des Buches als Schulbuch erhöht wird, mag dahingestellt bleiben; jedenfalls ist Verf. bemüht gewesen, von dem Guten das Beste zu bieten, ohne doch den Vorwurf des Dilettantismus auf sich zu laden. Es folgt dann ein Bruchstück aus der Gudrun, Abschnitte aus Veldekes „Eneit“, Hartmanns „Der arme Heinrich“, Wolframs „Parzival“, Gottfrieds „Tristan und Isolde“ und Proben aus der Lyrik mit Bevorzugung Walthers von der Vogelweide. Auch hier haben wir (teilweise neben dem mittelhochdeutschen Text) eine Auswahl von neuhochdeutschen Übertragungen, und zwar von Storck, Kinzel, Simrock, Bötticher-Kinzel und (Walthers „Traumdeutung“) Legerlotz.

Die beigegebenen Erläuterungen geben in Form eines Kommentars sprachliche und sachliche Erklärungen.

In dem literarischen Nachweise vermißt man das (kleinere) Altdeutsche Lesebuch von Wackernagel, der mit seiner Auswahl für die vorliegende vorbildlich gewesen ist. Wenn derselbe, wie er im Vorwort sagt, ein Buch bieten wollte, das „geeignet wäre auf Universität und Schule den Unterricht in der Literaturgeschichte als Beispielsammlung zu begleiten und dem geschichtlichen Sprachunterricht eine Grundlage zu gewähren", so können diese Worte, für die Schule wenigstens, auch auf das vorliegende Buch angewendet werden, das überdies den Forderungen der Neuzeit besser entspricht und neben handlicher Form auch den Vorzug der Wohlfeilheit für sich hat.

S. 8 findet sich ein Druckfehler; es muß in der Note „S. 19" st. „S. 9" heißen.

Blankenburg a. H. R. Wagenführ.

M. Evers und H. Walz, Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten. Bearbeitung des Döbelner Lesebuches für Mittel- und Norddeutschland in engem Anschluß an die neuesten preußischen Lehrpläne. Fünfter Teil (Obertertia). Leipzig und Berlin 1902, B. G. Teubner. IV u. 232 S. 8. 2,40 ℳ.

Bei der Ausarbeitung des für Obertertia bestimmten, fünften Teiles des Lesebuches von Evers und Walz sind zwar auch die bewährten Grundsätze des Döbelner Vorbildes maßgebend gewesen, aber die schon bei der Besprechung der früheren Bände[1]) hervorgehobene, durch die Rücksicht auf die preußischen Lehrpläne bedingte Selbständigkeit in der Auswahl und Anordnung des Stoffes tritt hier so stark hervor, daß die Verfasser nun auch selbst ihr Buch mit Recht als eine Neuschöpfung bezeichnen können.

Da das ganze Unterrichtswerk einen durchaus einheitlichen Charakter hat, kann ich im allgemeinen auf meine früheren Anzeigen desselben verweisen und mich auf einige Bemerkungen über die Auswahl des Stoffes beschränken, die im ganzen den Lehrplänen und dem Standpunkte des Obertertianers entsprechen dürfte. Auch die vier Stücke aus Freytags „Bildern", von denen die Verfasser im Vorworte die Befürchtung aussprechen, daß einzelnes darin etwas zu hoch für Obertertia erscheinen könnte, halte ich für durchaus am Platze. In dieser Hinsicht braucht übrigens der Verfasser eines Lesebuches, das ja kein Lernbuch sein soll, nicht allzu ängstlich zu sein.

Als etwas Neues erscheinen in diesem Teile literaturgeschichtliche Stücke. Entwickelungen des Aufbaues und des Grundgedankens sowie Vergleichungen gelesener Gedichte, wie sie hier dem Schüler vor Augen geführt werden, sind nützliche Vorbilder für seine eigenen schriftlichen Arbeiten, in denen er ja vielfach

[1]) In dieser Zeitschrift 1901 S. 221 ff. und 1902 S. 561 ff.

solche Stoffe zu behandeln hat, und schon seit langem in guten deutschen Lesebüchern üblich. Daß der Obertertianer über das Leben Uhlands, an dessen Gedichten er sich von Sexta an erfreut hat, und über das Schillers, der durch seine Balladen eben jetzt auf ihn eine starke Wirkung ausübt, etwas Ausführliches lesen kann, ist gewiß wünschenswert, und daher sind auch die Stücke „Ludwig Uhland“ und „Aus Schillers Jugend“ in einem Lesebuch für Obertertia ganz angebracht. Dagegen erscheint es mir zweifelhaft, ob die Stücke über Lessing und Goethe, deren Dichtungen dem Schüler doch noch wenig nahegetreten sind, im deutschen Unterrichte der Obertertia verwertet werden können.

Im übrigen verdient auch der fünfte Teil des Lesebuches von Evers und Walz die beste Empfehlung.

Stolberg (Rheinland). Arnold Behr.

Anton Führer, Vorschule für den ersten Unterricht im Lateinischen. Unter Mitwirkung von Ferd. Schultz bearbeitet. Ausgabe A. I. Grammatischer Teil. Vierte Auflage. Paderborn, 1901, F. Schöningh. 53 S. 8. geb. 0,60 *M*. II. Übungsstoff und Wörterverzeichnis für Sexta. Fünfte Auflage, 1901. 105 S. 8. geb. 0,80 *M*. — Ausgabe B. Fünfte Auflage, 1901. 153 S. 8. geb. 1,40 *M*.

Anton Führer, Übungsstoff für das zweite Jahr des lateinischen Unterrichts. Im Anschlufs an die Vorschule u. s. w. Vierte Auflage, 1897. 156 S. 8. geb. 1,40 *M*.

Anton Führer, Übungsstoff für die Mittelstufe des lateinischen Unterrichts. 1. Teil für Quarta und Untertertia. Zweite Doppelauflage, 1898. 211 S. 8. geb. 2. Teil für Obertertia. 1896. 180 S. 8. geb. je 1,80 *M*.

Anton Führer, Übungsstoff zum Übersetzen ins Lateinische im Anschlufs an die Lektüre der Sekunda zur Ergänzung des Übungsstoffes für die Mittelstufe. 1. Heft. Übungsstoff im Anschlusse an Livius Buch 21 und 22. 1900. 61 S. 8. 1,10 *M*.

Führers „Vorschule für den ersten Unterricht im Lateinischen, nach der keinen lateinischen Sprachlehre und nach dem Übungsbuche von F. Schultz“ erschien zuerst in 2 Teilen, deren erster den grammatischen Lernstoff, deren zweiter Übungsstoff und Wörterverzeichnis für Sexta enthielt. Es sollte durch diese Einrichtung für das erste Jahr des lateinischen Unterrichts der Gebrauch einer vollständigen Grammatik, weil sie vieles enthalte, was im Anfang überschlagen werden müsse, und dadurch verwirrend wirke, entbehrlich gemacht werden. Erst im zweiten Jahre sollte dann der Schüler bei der Repetition des Sextapensums in die Grammatik eingeführt werden. Dementsprechend werden für Quinta und die folgenden Klassen nur noch je ein Heft „Übungsstoff“ vorgesehen. In der vorliegenden 5. Auflage des Sextateiles hat der Verf. zwar in Ausgabe A, die im wesentlichen ein — nach Bedürfnis verbesserter — Neudruck der 4. Auflage ist, die ursprüngliche Einrichtung beibehalten, in

Ausgabe B aber ist er einen Schritt weiter gegangen, indem er hier die bisher getrennten Teile (Grammatik und Übungsstoff) zusammengefaßt hat, so daß der Sextaner nunmehr überhaupt nur ein Buch nötig hat. Außer diesem äußeren Unterschiede zeigt diese Ausgabe B noch einen wesentlichen inneren, insofern sie darauf eingerichtet ist, dem induktiven Lehrverfahren zu dienen und es zu erleichtern, in genauer Befolgung des methodischen Grundsatzes, den die Lehrpläne von 1892 S. 29 aufstellen. So wird bei jedem Abschnitt erst eine Reihe von lateinischen Sätzen gegeben, in denen das zur Aneignung zu bringende Neue anschaulich — auch durch den Druck — zu erkennen ist, so daß dann die Regel leicht abzuleiten ist. Ich stehe nicht an, beide Neuerungen als Verbesserungen zu bezeichnen, die erste, weil erst so dem Übelstande abgeholfen wird, daß der Sextaner schon mit zwei Büchern zu hantieren hat, die zweite, weil sie zu einem vernünftigen Lehrverfahren nötigt.

Im übrigen unterscheidet sich das Buch nicht wesentlich von den früheren Auflagen und verdient deshalb dieselbe Anerkennug, die diese mit Recht gefunden haben. Besonders sei hervorgehoben die methodische Anordnung des Stoffes: so folgt z. B. gleich nach der 1. und 2. Deklination der Indikativ und Imperativ von esse und der 1. Konjugation, wodurch eine ungleich größere Manigfaltigkeit der Satzbildung möglich gemacht wird, wie sie besonders bei zusammenhängenden Stücken nicht gut entbehrt werden kann. Auch ist der Übungsstoff in einer den vernünftigen Mittelweg einschlagenden Weise so gestaltet, daß Einzelsätze und zusammenhängende Stücke nebeneinander hergehen und in diesen sorgfältig vermieden wird, Wörter und Formen zu antizipieren, die erst später völlig begriffen werden können. Manche Versehen in Einzelheiten, die in den ersten Auflagen noch vorkamen, sind, soviel ich sehe, berichtigt.

Ähnlich steht es mit den folgenden Bändchen. Als eine unmittelbare Fortsetzung des Sextateiles, ihm ähnlich in Anordnung und Gestaltung des Stoffes, erscheint der Quintateil, der sich seit der 3. Auflage den amtlichen Lehrplänen genau angepaßt hat.

Das dritte Heft des Übungsstoffes, für IV und U-III bestimmt, hat den grammatischen Lehrstoff in geschickter Weise in zusammenhängenden Lesestücken, die zum großen Teile, nicht ausschließlich, dem Cornelius Nepos und Cäsar entnommen worden sind, bearbeitet, meist mit ausgiebigster Benutzung der trefflichen alten Schultzschen „Aufgabensammlung“. Vernünftiger Weise sind aber bei den einzelnen Abschnitten immer in ausreichender Zahl Einzelsätze an die Spitze gestellt worden. An Stelle des „Wörterverzeichnisses“ ist hier eine eingehendere, die Phraseologie besonders des Cäsar zur Aneignung bringende „Wortkunde“ getreten.

Im engsten Anschluße daran steht dann das zweite Heft, das — für O-III und U-II bestimmt — auch den Livius (1. Dekade) und Ciceros Catilinarien benutzt.

Als Ergänzung zu diesem vierten Hefte, mit dem ursprünglich das ganze Unterrichtswerk seinen Abschluß finden sollte, hat der Verf. endlich noch ein fünftes Heft nachfolgen lassen, das im Anschluß an das 21. und 22. Buch des Livius einen für U-II und O-II geeigneten Übungsstoff zur Erhaltung der erlangten grammatischen Sicherheit bieten soll, ohne sich an bestimmten Abschnitte der Grammatik anzuschließen. Eine solche Zubereitung des Livius ist nach meinen Erfahrungen nicht ganz leicht, und manche Verfasser von Übungsbüchern (z. B. Klaucke) sind der Schwierigkeiten nicht Herr geworden. Um so mehr muß ich es anerkennen, daß Führer die Aufgabe in sehr zufriedenstellender Weise gelungen ist: der Anschluß an den lateinischen Text ist eng genug, so daß die Übersetzung dem Schüler nicht zu große Schwierigkeiten bereitet, und doch so frei, daß ein lesbares Deutsch zustande kommt, und die grammatischen Schwierigkeiten sind — vielleicht etwas zu ängstlich — auf das Elementare beschränkt, so daß sie nicht wie lebensgefährliche Fußangeln erscheinen.

Das Führersche Unterrichtswerk kann somit unbedenklich empfohlen werden,

Magdeburg. K. Schirmer.

W. Vollbrecht, Mäcenas. Gütersloh 1901, C. Bertelsmann. 59 S. 8. 0,80 ℳ. (Gymnasial-Bibliothek, herausgegeben von Hugo Hoffmann, 34. Heft.)

Wir erhalten in diesem Hefte eine manchem gewiß erwünschte, zuverlässige und übersichtliche Zusammenstellung alles dessen, was von Mäcenas' Leben und Tätigkeit zu sagen ist, von seiner politischen Mitarbeit bei der Aufrichtung der neuen kaiserlichen Gewalt, wie von seinem Privatleben, von seiner eigenen Wirksamkeit als Dichter und Schriftsteller, wie von dem, wodurch er sich sprichwörtlich gemacht hat, der Begünstigung anderer Dichter. Manches ist ja nicht gerade erquicklich, weder seine weichliche verzärtelte Lebensweise, seine wenig würdige Lebensanschauung, sein würdeloses Kleben am Dasein (S. 57) noch seine geschmacklosen literarischen Hervorbringungen; aber auch das alles ist gewiß charakterisch für die Zeit der zusammenbrechenden alten Welt. Es gewährt ein psychologisches Interesse zu betrachten, wie jemand, der gegenüber fremden Schöpfungen ein so richtiges Urteil hat, aller gesunden Selbstkritik in dem Maße bar ist, daß die Alten seine Ausdrücke als abschreckende Beispiele des Häßlichen, Zügellosen, Verkehrten, Nachlässigen anführten (S. 35). Immerhin ist seine Persönlichkeit wegen der

engen Verbindung mit Männern wie Vergil und Horaz einer zusammenhängenden Betrachtung wert. — Die kleine Schrift ist wie die Sammlung überhaupt für Schüler bestimmt. Im ganzen werden wohl mehr Lehrer sie benutzen, doch ist sie vielleicht für Schülervorträge zu benutzen. Zum eigentlichen Lesen wird der Schüler nach anderen Dingen greifen, auch müßte ihm manches zugänglicher gemacht werden, zum Beispiel durch mehr Übersetzungen und Erklärungen der kaum verständlichen Absonderlichkeiten in der Ausdrucksweise des Mannes (S. 34 f.); selbst ein Schüler, der dazu das Lexikon wälzt, ist nicht sicher, zum Ziel zu gelangen. — Vollbrecht bespricht S. 8 f. die Namen des Mäcenas, er wundert sich, daß auf Inschriften niemals der Geschlechtsname Cilnius und der Beiname Maecenas zusammen vorkommen, uud berührt die Vermutung, daß beides Gentilnamen seien, Maecenas für die Vorfahren des Vaters, Cilnius für die der Mutter, wie das auf etruskischen Aschenkisten mehrfach vorkomme. Ohne darüber etwas Entscheidendes sagen zu können, will ich doch darauf hinweisen, daß nach Mommsen, Römische Forschungen I 51, wie ich schon einmal in dieser Zeitschrift 1899 S. 356 bemerkt habe, in Rom gegen Ende der Republik oft der Geschlechtsname abgeworfen wird und der Beiname völlig an dessen Stelle tritt, so daß der Mörder Cäsars wohl M. Brutus heißt, aber nicht Junius, oder mit dem Namen seines Adoptivvaters wohl Q. Caepio (Brutus), aber nicht Servilius. Ich möchte meinen, das genüge auch hier zur Erklärung; man hat auch hier den Namen Cilnius fast ganz fallen lassen. — Im Interesse der Schüler möchte ich auf eine stilistische Eigentümlichkeit aufmerksam machen. Sooft ich einen deutschen Aufsatz über einen Stoff aus der alten Welt anfertigen lasse, habe ich gerade in Prima immer zu kämpfen mit der leidigen Neigung vor die Eigennamen den Artikel zu setzen. Ganz läßt sich das ja nicht vermeiden; „die List des Odysseus“ muß hingehen, weil man nicht immer sagen kann „Odysseus' List“. Mustert man daraufhin die Darstellung Mommsens, so findet man diesen undeutschen Artikel auf das äußerste beschränkt; er schreibt als Genetiv „die Truppen Cäsars, Curios“, „Cäsars Statthalterschaft“, als Dativ: „so war es Cäsar möglich geblieben“, als Akkusativ: das und das „hemmte Pompejus“. Vollbrecht setzt diesen häßlichen Artikel in übertriebenem Maße: „des Cäsar grundsätzliche Gegner“ (46), „Friedenstaten des Cäsar“ (50), „mit des Mäcenas Erlaubnis“ (54), „nur dem Cäsar verantwortlich“ (17), er hat „dem Augustus eine Zeit lang gegrollt“ (21), „dem Horaz in Aussicht zu stellen“ (38), Mäcenas überrascht „den Horaz durch seinen Besuch“ (18), „zog ihm den Sallustius Crispus vor“ (21) u. s. f. Es gibt ja Gegenden Deutschlands, wo dergleichen auch bei heimischen Namen in familiärer Rede üblich und volkstümlich ist, aber in einer geschichtlichen Darstellung verdirbt es das

Sprachgefühl der Schüler. In demselben Interesse ließ sich auch das mehrmals wiederkehrende „ca.“ für „etwa“ oder „um“ leicht ausmerzen: „geb. ca. 750 = 4 v. Chr.“ (26), „geb. ca. 705 = 49 v. Chr.“ (43), „ca. 50 Meter“ (24).

Neustrelitz. Th. Becker.

---

1) Theodor Birt, Griechische Erinnerungen eines Reisenden. Marburg 1902, N. G. Elwertsche Verlagsbuchhandlung. VII u. 304 S. 8. 3,60 *M*, geb. 4,50 *M*.

Dies „Penelopen gewidmete“ Buch bietet eine angenehme, ja fesselnde Lektüre; es ist in lebendiger Sprache, oft muntrem Plauderton geschrieben, nirgends lehrhaft und doch belehrend. Dem Freunde wie dem Kenner des Altertums wird es manchen Genuß bieten, wenn seine Lektüre auch „den Fachmännern“ von dem Herausgeber widerraten wird. Dieser letztere, Th. Birt, weigert sich, die Anonymität des Verfassers zu lüften; er verrät nur so viel, daß er dieselbe Person sei wie der in seinen „Unterhaltungen in Rom“ (Berlin 1895) das Wort führende „Dr. Stürmer“. Da dem Berichterstatter dies Buch nicht zur Hand ist, so ist es ihm nicht möglich, einen Vergleich zu ziehen. Warum der Verfasser sich in Dunkel hüllt, ist nicht zu ersehen; immerhin folgen wir auch dem maskierten Führer auf seiner Wanderung gern, auf der er uns so trefflich zu unterhalten weiß. — Lebendige Sehnsucht treibt den Verf. von Rom und Italien fort, das er mit recht ungünstigen Eindrücken und mit recht unfreundlichen Abschiedsworten verläßt; es drängt ihn, nach Athen zu kommen. Auch wenn er es uns nicht gelegentlich ausdrücklich versicherte, wir würden doch bald gewahr werden, daß „sein innerstes Wesen am Griechentum lehnt“. Schon auf den ersten Seiten lernen wir in ihm den begeisterten Verehrer des griechischen Altertums kennen; und je weiter wir lesen, um so deutlicher offenbart er sich uns, wenn auch nicht als gelehrter Forscher, doch als scharfer Beobachter, als urteilsfähiger Kritiker, namentlich mit historischem Blicke begabt, als Kenner der Literatur, Philosophie, Kunst und Geschichte der Griechen. Er sieht mit seinen Augen, den begeisterten, oft wonnetrunkenen; aber er vermag uns seine Begeisterung mitzuteilen. Überall schildert er, was er mit scharfem Blick wahrnimmt und was er beim Sehen tief empfindet; Phantasie und Erinnerung, diese gegründet auf geschichtliche Kenntnis und Belesenheit, vereinigen sich mit der Beobachtung der Landschaft und der Ruinen der Kunstwerke, um alles zu beleben, aus dem Modernen das Antike zu erkennen; selbst die Menschen des Altertums glaubt er oft wiederzufinden. Bei solcher Schilderung oder vielmehr Wiedergabe lebendiger Empfindungen versteht oder ahnt auch, wem nicht vergönnt ist mit eignen Augen diese Natur zu schauen, wie auf diesem Boden die Geschichte und der Geist des

Volkes sich entwickelte, wie die Griechen ihre Götter aus deren Gaben, die sie vor Augen sahen, sich erschufen. Dabei sieht aber der Verf. nicht etwa ausschließlich in dem Vorhandenen das Antike wieder oder sucht nur nach den Spuren des letzteren, sondern er wird auch dem jetzigen Griechenland gerecht, vermag das moderne Königreich Griechenland mit seinen Zuständen, seinen Stadt- und Landbewohnern zu würdigen. Aus Zu- und Abneigung macht er kein Hehl, und namentlich der Tadel, den er nie, wo er ihm am Platze zu sein scheint, unterdrückt, ist oft drastisch, ja derb. Ausdrücke wie „das bornierte Sparta", „der Schnodder der Athener" begegnen öfters und wirken wohl gleich den mitunter frostigen Wortspielen und der fast Heineschen Manier, im erhabensten Momente oft einen (fast banalen) Scherz dazwischen zu werfen, etwas störend. Doch sind das vereinzelte und nur augenblickliche Unterbrechungen, die den Genuß des Ganzen nicht beeinträchtigen, und gern und mit Interesse folgt man der lebendigen Darstellung bis zum Schlusse; sie wirkt anregend, auch wenn man dann und wann nicht mit einem hingeworfenen oder nicht hinlänglich begründeten Urteil übereinstimmen mag. Getrost dürfen wir jedem Kenner wie jedem Freunde des klassischen Altertums und des heutigen Griechenlands die Lektüre des interessanten und originellen Buches empfehlen, das einen Baedeker nicht ersetzt, aber ein weit liebenswürdigerer Reisebegleiter sein wird als dieser.

2) Aischylos' Perser. Herausgegeben und erklärt von Hugo Jurenka. Leipzig u. Berlin 1902, B. G. Teubner. Textheft X u. 39 S. Einleitung und Kommentar 63 S. 8. steif geh. 1,40 ℳ.

Die Ausgabe ist das erste Stück einer neuen Sammlung „Meisterwerke der Griechen und Römer in kommentierten Ausgaben", die den Zweck hat, über die Bedürfnisse der Schule hinaus für die möglichst große Verbreitung der altsprachlichen Lektüre eine nutzbare Grundlage zu schaffen, und daher nicht bloß den tüchtigeren Schülern der obersten Gymnasialklasse zur Privatlektüre, sondern auch angehenden Philologen und überhaupt Freunden des klassischen Altertums dienen will. Der Herausgeber hat offenbar vornehmlich die beiden ersten Kategorieen von Lesern im Auge, und schon für die Privatlektüre der Schüler, der an den österreichischen Gymnasien durch die bestehenden Bestimmungen ein etwas weiterer Raum gestattet ist, die aber auch auf den preußischen nicht ausgeschlossen ist, wird eine solche Sonderausgabe willkommen sein. Was den Herausgeber bestimmt hat, gerade dieses Drama zu wählen, wird nicht ausdrücklich gesagt; doch zweifellos ist das in der antiken Poesie uns erhaltene einzige Beispiel einer historischen Tragödie an sich wichtig und interessant genug, um eine Bevorzugung zu rechtfertigen. Die Ausgabe setzt natürlich voraus, daß die Leser in die Lektüre des Sophokles eingeführt worden sind und daher die nötigsten

Vorkenntnisse in den Bühnenaltertümern, in der tragischen Sprache und im Metrum der Dialogpartieen und Chorlieder mitbringen. Wir meinen, daß solchen Lesern, für die die Ausgabe bestimmt ist, hier ein brauchbares und bequemes Hilfsmittel in die Hand gegeben wird, wenngleich auch jetzt noch an manchen Stellen der die Privatlektüre des Schülers leitende oder beaufsichtigende Lehrer wird eingreifen müssen.

Was die Textgestaltung betrifft, so ist zunächst die Ausgabe H. Weils (Leipzig 1884) zugrunde gelegt; doch hat J. in der Überzeugung, „daß auch heute noch die „Perser" der Konjekturalkritik ein geräumiges Arbeitsfeld darbieten", sich nicht gescheut, eine Anzahl anderer Lesarten, auch eigene Konjekturen in den Text zu setzen; die letzteren erscheinen besonnen und vorsichtig; an einigen Stellen, wo geringe Änderungen der Überlieferung ein genügendes Verständnis noch nicht ermöglicht haben würden, ist mit Rücksicht auf den Leserkreis, dem die Ausgabe bestimmt ist, eine zwar etwas gewaltsame, aber dem Verständnis zu Hilfe kommende Konjektur eingesetzt; V. 675 f., die nicht zu heilen sein werden, sind ganz fortgelassen. Die Abweichungen von der Weilschen Ausgabe sind auf S. VIII u. IX zusammengestellt. In der metrischen Analyse hat der Herausgeber die neuesten Resultate der Forschung deutscher und französischer Gelehrter angewandt und an den Chorliedern dargelegt; durch diese durchgeführte Probe ist die Ausgabe auch für die Fachmänner beachtenswert. Für „die neuen Theorieen der griechischen Metrik" ist J. in einem Aufsatz in der Ztschr. f. d. österr. Gymn. 1901 S. 1 ff. mit Eifer eingetreten; die Kontrolle, wie er in seiner Ausgabe die Theorie anwendet, erleichtert er dadurch, daß er in den chorischen Partieen Punkte unter die Vokale der durch den rhythmischen Akzent hervorzuhebenden Silben setzt, eine einfache und praktische Hilfe. Die rhythmischen Neuerungen erscheinen nicht überall überzeugend; so ist z. B. nicht abzusehen, warum in der 3. Strophe des 1. Stasimons bei dem durchweg fallenden Rhythmus v. 588 f. plötzlich der steigende angenommen wird.

Vortrefflich und ihrem Zwecke entsprechend sind Einleitung und Kommentar. Die erstere bringt über das Leben des Aischylos nicht bloß eine Zusammenstellung der literarhistorischen Überlieferung, sondern zeigt den Dichter auch in seiner Stellung im öffentlichen Leben, behandelt manche Sonderfragen, wie die Anlässe zu seinem wiederholten Aufenthalte in Sizilien, unterzieht die späteren Berichte über Einzelheiten aus seinem Leben einer kurzen verständigen Kritik; auch die Bedeutung des Aischylos für das griechische Theater überhaupt, die hervorstechenden Züge seiner Kunst, die szenische Einrichtung seines Dramas erfahren eingehende Würdigung. Ansprechend ist ferner die Darlegung des Gedankenganges der „Perser". Freilich vermag auch J. für den

das ästhetische Empfinden durchaus unbefriedigt lassenden Schluß eine einleuchtende Erklärung nicht zu geben. Er sagt S. 12, Anm.: „er (der Schluß) dünkt uns mit seiner unmännlichen Klage eintönig, aber nur, weil sein wertvollstes Element, die schwermütige, dazu exotische Musik verloren ist“. Es ist aber nicht bloß das Eintönige, was unbefriedigt läßt; es ist der mangelnde Abschluß der Handlung, ja der Gedanken[1]). — Der Kommentar will das Verständnis im einzelnen eröffnen, gibt deshalb Erklärungen des Wortes und der Konstruktion, mit häufiger Erinnerung an Homerisches, auch zahlreiche Übersetzungshilfen, sucht aber ebenso die Erkenntnis der bei aller Einfachheit großartigen und bedeutsamen Gedanken zu erwecken. Das Wörterverzeichnis endlich enthält alle einigermaßen ungebräuchlichen Wörter, sofern sie nicht schon im Kommentar Erledigung gefunden haben. — So können wir unser Urteil dahin zusammenfassen, daß wir die neue Ausgabe der „Perser“ für ein durchaus brauchbares Hilfsmittel betrachten, dessen sich reifere Schüler und angehende Philologen mit Nutzen bedienen werden.

Hanau. O. Wackermann.

Alfred Gercke, Abriß der griechischen Lautlehre. Berlin 1902, Weidmannsche Buchhandlung. IV u. 85 S. 8. nebst einer chronologischen Tafel der Lautveränderungen. geb. 1,80 *M.*

Der Verf. will den Studierenden der Philologie ein auf die neuere Forschung aufgebautes Hilfsmittel für einen mäßigen Preis in die Hand geben. Bis zu einem gewissen Grade wagt er einen ersten Wurf, besonders in den tabellarischen Anhängen, deren fast auf die mathematisch verkürzte Formel abzielende Darstellungsweise geradezu ein Ideal aufstellt, im übrigen jedoch als erster Versuch, wie Gercke selbst betont, zu viel des Problematischen enthält, um unserer Erörterung zu unterliegen. So beschränken wir uns auf die größere erste, sozusagen exoterische Hälfte. S. 2 § 2 met hon : mę̆t hǫn. S. 2 § 3 o(u)k hoti : oųk hŏti, später ūk hǫ̆ti. S. 3 § 4 opīnor unmöglich zu *ὄπωπα*, √‾oq: wie sollte es sich zu ŏculus verhalten? Zu *μνάομαι* „freie“ beachte H. Hirt, Idg. Abl. S. 12 § 23 A. 1. S. 4 § 5 *θέσσομαι* und *πόθος* können nicht zu *πείθω*, fīdēs gehören wegen der gänzlich verschiedenen Ablautsreihen. S. 5 § 6 in *ἀλιβδύω*, *δύω*, induō scheint Verschiedenartiges vermischt. Wohin gehört *ὄθματα*?

1) Bekanntlich hat Hermann Köchly eine „Exodus“ hinzugedichtet und auf der Philologenversammlung in Innsbruck 1874 (Verhandlungen derselben S. 65—80) seine Ansicht, daß das Stück unvollständig erhalten sei, begründet. In dieser erweiterten Form ist dann das Drama in der trefflichen Köchlyschen Übersetzung, getragen von der eigenartigen Musik von E. B. (Erbprinz Bernhard von Sachsen-Meiningen), über mehrere unserer bedeutenderen Bühnen gegangen.

χθαμαλός wird man mit θεμέθλιον, θέμις nicht verbinden dürfen, ebensowenig wie ἴκτερος mit iĕcur. βρότος „Blutgerinnsel" zu Mord? (vielmehr zu ai. mūrtas „geronnen"). S. 8 § 12 ἀνατεθέκαντι: -εί- oder -ή-? S. 9 § 12 φέρει nicht herleitbar von *φέρετι, das über *φέρεσι nicht hinausgelangt wäre (Brugmann, Gr. Gr.[3] S. 349 § 412, 1). S. 9 § 12 ist nicht ζ teilweise nur graphisch verschieden von σδ (= zd)? S. 9 § 14 zu Pollux vgl. Sommer, Lat. Laut- u. Forml. S. 244 § 130, 2! S. 9 § 15 in ἀλλοδ-απός kaum Ablativ, sondern Stammauslaut des Neutrum (Brugmann, Gr. Gr.[3] S. 240 § 276). S. 13 § 19 wie steht ὗς neben σῦς? S. 14 § 19 in ῥήτορσι das σ nur durch Systemzwang anstatt *ῥητρᾰ(σ)ί. S. 20 § 28 „Nachen" zu ναῦς: aber wie steht es mit dem Ablaut? Dasselbe gilt für ναύτιον zu νῆττα. Für den Lautwert von ττ bezw. σσ ist nicht ohne Belang, daß heute wirkliches σ, z. B. γλῶσσα = jlósa (Thumb, Hb. d. ngr. Spr. S. 20 § 35). Ob Ὀλισσήν zu Ὀλίξης gehören kann? Sollte es nicht rohe Schreibung für u̯lissen sein, worauf Βλισσήν, Λισσήν hinweisen? S. 21/22 über spir. asp. aus Digamma s. nun Solmsen, Unters. zu gr. Laut- u. Versl. S. 186 ff. S. 22 § 30 Epōna: -ō-? S. 26 § 37 φρε[ν]σί nicht glücklich gewählt, weil φρᾰσί lautgesetzlich besser entwickelt. S. 27 § 38 βασιλέϝα: G. Meyer, Gr. Gr.[3] S. 430 f. S. 29 § 41 „Mouillierung" nur in αἶλος, καινός, μέλαινα, σώτειρα, αἰετός; in ἄλλος, μᾶλλον, στέλλω Assimilation, in χείρων (mit ę nach Brugmann, Gr. Gr.[3] S. 209 § 230, 3) und οἰκτίρω „Ersatzdehnung"; ἀμείνων endlich (mit ei̯) überhaupt nicht aus ἀμεν̯ιων (Brugmann a. a. O.). S. 30 § 41 μείζων mit ę oder ei̯? In welchem Verhältnis zu dem ĕ von μέγας? χαρίεσσα nicht aus — ϝ̥ντι̯α, das — ᾰσσᾰ ergäbe. S. 32 § 44 ἀπηύρα nicht „aus", sondern neben ἀπέϝρα, mit Augmentstufe idg. ē (G. Schulze, Quaest. ep. S. 265, 1; Brugmann, Gr. Gr.[3] S. 264 unten). — „Schwindendes ϝ über u̯": aber nach S. 31 § 42 soll ϝ = u̯ sein. S. 33 § 45 ἅπαντες nicht zu ai. çaçvant (Bechtel, Hptprobl. S. 140; Brugmann, Totalität S. 26). S. 34 § 45 ἶσος: der Zirkumflex entspringt nur dem Versbedürfnis; s. Schulze S. 88; Brugmann S. 130 unten. — att. ἄλοθεν auf Inschriften des VII. oder VI. vorchr. Jahrhunderts „rein graphisch" (Brugmann s. 130 oben; Meisterhans, Gr. d. att. Inschr.[3] S. 93 § 35, 1. S. 37 § 51 *ἀχμί (als Urform von ἠμί): allein 1) schr. *ἄχμί, 2) da als urgriech. Form sehr unsicher, besser mit lat. Buchstaben zu geben, 3) vor allem das ᾱ wohl zweifellos irrig. Brugmann Gr. Gr.[3] S. 275 § 318 sagt „ῆ . . aus ῆκ-τ mit urgriech. η", √ wahrscheinlich ēgh, ēg. Lat. āiō scheint mir nicht dagegenzusprechen, weil nach Quint. I 4, 11 Cic. häufig aiio schreibt und dies offenbar = ăiio aus *ăgiō mit dem ganz geläufigen Ablaut ē : ă (s. Hirt, Abl. S. 29 ff. und auch Brugmann, Vgl. Laut-, Stammbildgs- und Flex. l. d. idg. Spr.[2] I 2 S. 672 § 759 schl. nebst Leo Meyer, Gr. Gs. I S. 596 f.; auch

Prellwitz, Gr. Gs. S. 111 setzt dgl. an). Zu S. 38 § 51: ᾳ und ῳ sind zu ā und ō wohl erst zwischen 200—100 v. Chr. geworden (Meisterhans-Schwyzer, Gr. d. att. Inschr.[3] S. 67). S. 39 § 52 wie man *ε* als Mittel-, *ο* als Hochstufe bezeichnen kann, ist mir unklar. Um nur H. Hirt, Hb. d. gr. Laut- u. Forml. S. 102 § 141 anzuführen, so spricht er bei *ο* vielmehr von Enklise und von Tiefton. S. 40 § 52 u. o: statt *γίγ[ε]νομαι* schr. gig[e]nomai, weil der Korganz schon idg. ist. S. 44 § 55, 5: wenn *πίπτω* redupliziert, so bleibt die Länge des *ῑ* zu erklären (vielleicht nach *ῥίπτω*). S. 41 § 53 in *δυεῖν* gegenüber *δυοῖν* schwerlich Ablaut (Brugmann, Gr. Gr.[3] S. 55 § 37, 3). *οἶδα* heißt „weiß“, nicht „wußte“. S. 46 § 56 suĕsco : suēscō. S. 46 § 57 att. *ἀκή*, jon. *ἠκή*, allein: 1) *ἀκή* scheint beschränkt auf Gramm. und Gloss., 2) *ἀκήν* hom. (jon.), 3) urgriech. *ᾱ* müßte auch att. *η* werden[1]). S. 48 § 61 über das wahre Verhältnis von *ῐ* zu *ε* s. u. a. H. Hirt, Abl. S. 15 § 28. S. 54 § 70 in *ὁρόωντος* u. a. das *ω* nicht „dem Metrum zuliebe“, das ja beidemal ⏑⏑–⏓ ergibt. Das Richtige s. bei Danielsson, Zr. metr. Dehnung S. 66 oben. S. 5 (l. 55, wie oben 47 statt 74) § 73: *δίψᾱ* u. s. w.: -ᾰ. S. 59 § 76 „der Accent war idg. durch die Ablautsverhältnisse gebunden“: eher umgekehrt (Hirt, Abl. S. 1 § 3). — Diese leicht zu vermehrenden Bemerkungen mögen genügen, um zu zeigen, daß die Studenten, die das Buch benutzen wollen, einer gewissen Kritik nicht werden entraten können.

Cannstatt. Hans Meltzer.

H. Breymann, Französisches Elementarbuch für Gymnasien und Progymnasien. Erste Auflage. München und Berlin 1902, R. Oldenbourg. VII u. 129 S. 8. 2,10 ℳ.

Wie regierungsseitig vorgeschrieben, schickt der Verf. dem eigentlichen Übungsstoff 11 Kapitel zur Einprägung von Laut und Schrift voran. Hier allein gibt er Sätze ohne Zusammenhang, während in den Stücken des eigentlichen Lehrbuchs durchweg zusammenhängende Stoffe folgen. Grammatisch kann das in diesem ersten Teil gespendete Material auf jeden Fall auch zur Einübung der regelmäßigen französischen Satzbildung und zur Einprägung der Formen von avoir und être dienen; denn, soweit ich überschauen kann, findet sich unter den Sätzen nur eine verschwindend kleine Zahl, die nicht mit einer Form dieser Verba gebildet ist, wie Übung 8, Satz 18 und Übung 9, Satz 9. Für nicht ganz angebracht halte ich das diesen Abschnitt schließende Stück *Origine de la langue française.* Denn wenngleich die hinzugefügte Interlinearversion das äußere Verständnis erleichtert, so dürfte nach meinem Dafürhalten doch nicht das geringste Interesse für den Inhalt bei einem Schüler derjenigen

---

[1]) Nach *υ* ist *η* attisch, nicht *ᾱ*, s. Hatzidakis K. Z. 36, 589 ff.

Klassenstufe vorausgesetzt werden, für die das Buch bestimmt ist. Eine hübsche Anekdote wäre hier sicherlich weit mehr am Platze.

Was den Inhalt der hierauf folgenden Übungsstücke angeht, so sieht man auf den ersten Blick, daß der Verf. den modernen Forderungen vollauf Rechnung trägt. Wir finden da in Lektion 1 das Stück *La famille*, L. 3 *L'oiseau*, L. 4 *A la campagne*, L. 6 *Le marché*, L. 8 *La parenté*, L. 9 *Les métaux*, L. 10 *Les repas*. L. 14 *Les doigts*, L. 15 *La pendule, l'horloge et la montre*, L. 17 *Le jour et l'heure*, L. 18 *Les mois et les jours de la semaine* und *Les saisons*, L. 23 *Le marché*, L. 27 *Une journée à la campagne*, L. 29 *L'école primaire*, L. 30 *Les heures de classe*. Daneben sind Briefe in L. 6, L. 7, L. 18 und L. 27. Die Gesprächsform liegt vor in L. 3 *Au jardin*, L. 6 *Le marché*, L. 14 *Les doigts* und noch an einigen anderen Stellen. Lektion 9 bringt ein Gedichtchen *Les oiseaux* und ein Rätsel, Lektion 10 wiederum ein Gedicht *Le déjeuner*, Lektion 11 ein beschreibendes Stück *La chèvre*, Lektion 12 das Gedicht *La patrie*, Lektion 16 eine Charade, Lektion 19 die bekannte Fabel *Le chien qui lâche sa proie pour l'ombre*, Lektion 21 die ebenfalls sehr verbreitete Anekdote *Avidité d'un enfant*, Lektion 24 die in Prosa verwandelte Lafontainesche Fabel *La cigale et la fourmi*, Lektion 25 das historische Stück *La guerre francô-allemande*, Lektion 26 wiederum eine Anekdote und Lektion 31 ein geographisches Stück *L'Europe*. In einem Anhang endlich folgen noch 9 Gedichte, darunter ein Rätsel, ein Logogriph und eine Charade.

Zu Übungen neben der hergebrachten Übersetzung deutscher Sätze bietet der Verf. in der mannigfaltigsten Form Gelegenheit. So heißt es beispielsweise in Lektion 6, nachdem das Konjugationsschema für den Subjonctiv von a v o i r und ê t r e entwickelt ist, unter No. 2: Konjugiere *je suis bien aise que j'aie le temps d'écrire; j'étais parti, bien que je fusse malade* und dgl. mehr. Unter No. 3 steht: Nenne die französischen Formen von *dafs ich hätte, gehabt hätte, gewesen wäre, sei, habe; dafs du seiest, habest, gehabt habest gewesen seiest* u. s. w. No. 4 lautet: Setze obige Ausdrücke in die v e r n e i n t e Form. Und zum Schluß folgt noch die Aufgabe: Bilde v e r n e i n t e F r a g e s ä t z e und füge eine bejahende bezw. verneinende Antwort bei, welche einzuleiten ist mit: *si* doch, ja doch, *non* nein u. s. w. Zu den Übungen gehören dann noch die unter dem Titel „Konversation" gegebenen französischen Fragen, die französisch zu beantworten sind; es findet sich sonst wohl in der Regel das Wort „Questionnaire" für derartige Übungen angewendet. Unter der Überschrift „Merke" gibt der Verf. bald die französischen Maße und Gewichte, wie in Lektion 10, bald die gebräuchlichsten Zeitbestimmungen, wie in Lektion 15, bald eine Reihe von Präpositionen, wie in Lektion 17, bald auch allerlei syntaktische Regeln, wie in Lektion 25. Überhaupt aber wird,

wie erklärlich, eine ganze Reihe von Sprachgesetzen aus der Satzlehre dem Schüler mitgeteilt, trotzdem es sich in dem Buche im Grunde genommen nur um die Flexionslehre handelt.

Dem Übungsbuch, das 84 Seiten zählt, folgt die Grammatik, die ja im einzelnen schon da und dort mitten unter den Übungen eine Stätte gefunden, in zusammenhängender Darstellung auf dem bescheidenen Raum von 22 Seiten. Trotzdem enthält sie in ziemlicher Vollständigkeit die französische Formenlehre; es fehlt jedoch das absolute Personalpronomen gänzlich, ebenso die substantivische Form des Possessivpronomens, desgleichen die des Demonstrativpronomens und sonst noch einige Pronominalformen. Ebenso sind verschiedene Eigentümlichkeiten auch anderer Wortklassen wohl mit Absicht für eine spätere Stufe aufgehoben.

Von S. 107 an folgt das Vokabel-Verzeichnis für die Stücke des Übungsbuches, abgesehen von den ersten, lediglich der Aussprache-Erlernung dienenden 11 Abschnitten, denen die zugehörigen Vokabeln regelmäßig vorgedruckt sind. Von S. 122 bis zum Schluß des Buches auf S. 129 finden wir noch ein deutsch-französisches Wörterverzeichnis.

Man sieht, Breymanns „Französisches Elementarbuch“ stellt sich als ein ebenso vollendetes Lehrmittel dar wie all die anderen aus der Hand dieses Schulmannes hervorgegangenen Unterrichtswerke. Für eine neue Auflage wäre allenfalls eine durch zweckmäßige Anordnung und durch Verwendung augenfälliger Typen herbeizuführende größere Übersichtlichkeit der Übungsabschnitte zu wünschen, die gerade unter der im übrigen so willkommenen Mannigfaltigkeit des Lehrstoffes etwas leidet.

Frankfurt a. M. M. Banner.

---

1) Épisodes Historiques. Récits authentiques de quelques évasions célèbres dans l'Histoire de France au XIX[e] siècle, publiés et annotés par Arnold Krause. Berlin 1902, Weidmannsche Buchhandlung. 147 S. 8. 1,50 ℳ, Wörterbuch dazu 0,40 ℳ.

Die vorliegenden „Épisodes historiques“ enthalten einen eigenartigen geschichtlichen Lesestoff. Es handelt sich nämlich in diesem Bändchen, wie der Herausgeber durch das Hinzufügen des Nebentitels „Récits authentiques de quelques évasions célèbres“ andeutet, um die Berichte von mehreren geglückten Fluchtversuchen. Diese Berichte, sechs an der Zahl, sind in historischer Reihenfolge zusammengestellt und schildern die Flucht der Vendeeschen Generäle Suzannet und Andigné aus einer Jurafestung, die Rückkehr Napoléons von der Insel Elba, die Flucht des bonapartistischen Grafen Lavalette aus der Conciergerie, die Flucht des Prinzen Louis Napoléon aus Ham, die Flucht Rocheforts aus Noumea und die Bazaines von der Insel Sainte-Marguerite. Der Text, welcher Al. Dumas, Hachet-Souplet, Hérisson und einigen

anderen französischen Geschichtschreibern entlehnt ist, bietet ein gutes, nicht zu schweres Französisch dar. In sprachlicher Hinsicht wären demnach diese Episoden zur Klassenlektüre für Tertia oder Sekunda wohlgeeignet. Wie steht es aber mit dem Inhalt dieser Lesestücke? Er wird für die jungen Leser sicherlich fesselnd sein. Die Schilderung der verschiedenen Fluchtpläne, die geheimen Vorbereitungen zur Flucht und endlich die Darstellung der Flucht selbst, alles dies muß natürlich die Leser in Spannung halten. In gewisser Hinsicht hat also der uns vorliegende Lesestoff Ähnlichkeit mit den Robinsonaden. Da liegt denn das Bedenken nahe, ob nicht das Abenteuerliche, das naturgemäß in den Schilderungen von Fluchtversuchen auftritt, die Einbildungskraft der Schüler unserer Mittelklassen allzusehr errege und ob nicht aus diesem Grunde die „Épisodes historiques“ vom Lektürekanon unserer Mittelklassen auszuschließen seien. Dieses Bedenken muß jedoch, so glaube ich mit dem Herausgeber, schwinden, wenn man erwägt, daß es sich bei diesen Episoden immerhin um tatsächliche geschichtliche Vorgänge handelt, die sich an die Namen von mehr oder minder bekannten Persönlichkeiten knüpfen, und daß diese geschichtlichen Vorgänge in einer fremden Sprache, deren Verständnis sich der Schüler erst erarbeiten muß, dargeboten werden: die fremde, schwierige Form verhindert also bei dem Schüler eine allzu lebhafte Anteilnahme am Stoff. Da nun auch in sittlicher Hinsicht der Inhalt der Episoden zu keinem Bedenken Veranlassung gibt, so möchte ich meinen Fachkollegen empfehlen, mit den „Épisodes historiques“ als Klassenlektüre für Tertia oder Sekunda oder als kursorische Lektüre für die Oberklassen einen Versuch zu machen.

Die in ausreichender Zahl beigegebenen sprachlichen und sachlichen Erklärungen zeugen von einer sorgfältigen Arbeit des Herausgebers und sind zuverlässig. Sie sind in französischer Sprache und durchweg in Sätzen abgefaßt, deren sprachliche Form zu erheblichen Ausstellungen keinen Anlaß gibt. Das französische Gewand der Anmerkungen ist für die an die Lektüre anzuschließenden Sprechübungen oder schriftlichen Ausarbeitungen keineswegs ein Hindernis, und ich glaube, daß der neuerdings unternommene Versuch, die Wort- und Sacherklärungen in den neusprachlichen Schulausgaben ganz oder zum Teil in der in Betracht kommenden Fremdsprache abzufassen, sich zum Vorteil unseres neusprachlichen Unterrichts bewähren wird. Denn bei der geringen Stundenzahl, die für die französische und englische Lektüre zur Verfügung steht, kann es nur erwünscht sein, daß der Schüler während dieser Zeit möglichst viel Französisch oder Englisch hört und sieht, um auf diese Weise mit dem fremden Laut und dem fremden Lautbild immer vertrauter zu werden. — Das Wörterbuch zu den „Épisodes historiques“ ist ebenfalls eingehend bearbeitet. Der Druck ist sehr sorgfältig, die äußere

Ausstattung des Bändchens ist ansprechend; fünf gute Bildnisse von den Helden der „Episodes historiques“ sind eine besondere Zierde des Buches.

2) Jacques Narouze, A travers la Tourmente. Für den Schulgebrauch herausgegeben von G. Balke. Leipzig 1902, G. Freytag. 112 S. 8. geb. 1,20 *M*, Wörterbuch dazu 0,50 *M*.

Von dem Romancyklus „Les Bardeur-Carbansane“, der die Geschicke einer französischen Familie während eines Zeitraums von 100 Jahren schildert, sind die beiden ersten Teile, La Mission de Philbert und Frères d'armes, schon in der Freytagschen Sammlung erschienen. Nunmehr ist auch der dritte und letzte Teil jenes Romancyklus unter dem Titel „A travers la Tourmente“ von G. Balke in der genannten Sammlung als Schulausgabe veröffentlicht worden. Auch dieser Schlußteil des von der französischen Akademie mit einem Preise ausgezeichneten Werkes der trefflichen Jugendschriftstellerin Frau Chalamet, die jetzt unter dem Pseudonym Narouze schreibt, ist nach Sprache und Inhalt als Schullektüre brauchbar. Die Verfasserin hat ihr Werk für die reifere Jugend geschrieben, um bei ihren jungen Lesern und Leserinnen geschichtlichen Sinn und sittliches Empfinden zu wecken. Man muß bekennen, daß sie dieses Ziel geschickt zu erreichen weiß. Den geschichtlichen Hintergrund des vorliegenden letzten Teils ihrer Familiengeschichte bildet die Zeit der ersten französischen Revolution mit ihren Zeugnissen echter Begeisterung für alles Ideale und ihren Beispielen von Ausbrüchen wilder Leidenschaften. Die hervorragendsten Personen und die wichtigsten Ereignisse jener für Frankreich wie für die Nachbarländer folgenschweren Zeit werden von der Verfasserin unauffällig mit den Geschicken der Familie Bardeur verwoben. Wir lernen die Vertreter der verschiedensten Stände und Berufe kennen, unter anderen die Politiker Condorcet, den Maler David, den Schauspieler Talma. Die Beschreibungen des Pariser Familienlebens, der Straßenscenen jener aufgeregten Zeit, des Lebens auf dem Lande und bei den Emigranten, die Schilderung der Natur und der einzelnen Personen, das ist alles eingehend, klar und lehrreich.

Die Lektüre dieses Werkes ist also wohl geeignet, die Geschichtskenntnisse unserer Schüler aufzufrischen, zu erweitern und zu vertiefen. Da das Werk außerdem in einfacher, klarer, fesselnder Sprache geschrieben ist, so kann es für die oberen Klassen unserer höheren Schulen als Lektüre empfohlen werden. Allerdings möchte ich es an erster Stelle für die Oberklassen der höheren Mädchenschulen empfehlen. Die Hauptthelden des Romans sind ein junges adliges Mädchen, Bérangère de Nozières, und ein junger bürgerlicher Arzt, Siméon Bardeur. Aus der Kinderfreundschaft dieser jungen Leute entsteht allmählich eine tiefer gehende Neigung, die schließlich nach den größten Hindernissen zu einer Heirat führt. Wenn ich noch hinzufüge, daß außer diesen Per-

sonen die zwei edlen, aufopferungsfreudigen Schwestern des jungen Helden die Hauptpersonen des Romans sind, so wird man verstehen, warum ich die vorliegende Lektüre an erster Stelle für die Oberklassen der höheren Mädchenschule empfehlen möchte.

Eine Anzahl zuverlässige, sprachliche und sachliche Erläuterungen erleichtern das Verständnis der schwierigsten Stellen des Textes. In das Wörterbuch hat der Herausgeber, von sehr richtigen pädagogischen Rücksichten geleitet, außer den Fürwörtern, Zahlwörtern und Präpositionen noch eine Menge andere „Vokabeln, die als allgemein bekannt vorausgesetzt werden durften", nicht aufgenommen. So fehlen aimer, amour, an, année, bois, fille, lettre, malheureux u. v. a. Ich meine, der Herausgeber wird für die zweite Auflage das Wortmaterial noch weiter sichten und Worte wie bête, combattre, danser, gloire, heureux (so gut wie malheureux), oiseau u. a. unbedenklich fortlassen können: die Selbstarbeit der Schüler am Text würde dann schon ein wenig angestrengter und fruchtbarer sein. — Die Aussprachebezeichnung ist dieselbe wie im neuen Dictionnaire général von Hatzfeld und Darmesteter und ist verständigerweise nur zu den Wörtern mit besonders schwieriger Aussprache hinzugefügt. Der Druck ist sehr sorgfältig; es sind mir nur zwei Druckfehler aufgestoßen: parisieune, S. 21, und die Umschrift sèr-kûiy'. — Die Balkesche Ausgabe von „A travers la Tourmente" zeugt von Sorgfalt und Können; sie sei nochmals zur Lektüre bestens empfohlen!

3) G. Steinmüller, Auswahl von 50 französischen Gedichten für den Schulgebrauch. Nebst einem Wörterbuch. Zweite Auflage. München und Berlin o. J., R. Oldenbourg. 96 S. 8. geb. 1,50 M.

Die französische Gedichtsammlung von Steinmüller liegt in ansprechender Ausstattung und gutem Druck vor. Sie hat auch in der zweiten Auflage trotz einiger Vermehrungen noch einen mäßigen Umfang bewahrt. Solche Beschränkung im Stoff ist bei einem zum Schulgebrauch bestimmten Buch und in Anbetracht der auf unsern Gymnasien so knapp bemessenen Stundenzahl für das Französische besonders anerkennenswert. Auch die Auswahl der Gedichte selbst ist im ganzen geschickt getroffen. Einige Gedichte eignen sich zum Auswendiglernen, andere zur Lektüre. Die ersten 21 Gedichte, hauptsächlich Kinderlieder, Scherzzeilen (Poisson sans boisson etc.) und Rätsel, sind, nach der Vorrede, für die unteren, die übrigen 29, die schönsten Fabeln von Lafontaine, die bekanntesten Lieder von Béranger, einiges von Florian, Millevoye, Hugo und Coppée, sind für die mittleren und oberen Klassen bestimmt. Mit der Verteilung des Stoffes auf diese zwei Abschnitte kann ich mich im allgemeinen einverstanden erklären, nur gehört wohl die „Marseillaise" in den zweiten und nicht in den ersten Abschnitt. Bei den auf französisch abgefaßten biographischen Bemerkungen des zweiten Teils hätte St. es nach meiner Ansicht aus pädagogischen Gründen vermeiden sollen,

fertige Urteile über die literarische Bedeutung der Dichter an die Spitze zu stellen. Sätze wie: Lafontaine est le plus grand fabuliste de la France, oder Hugo est le poète lyrique le plus distingué de la France moderne, und Coppée est le plus remarquable et le plus populaire des poètes contemporains de la France sind inhaltlich wohl richtig, gehören aber als Ergebnis einer eingehenden Charakteristik eines Dichters doch höchstens an den Schluß der Biographie; außerdem bestärken sie leicht unsere Schüler in dem Hang, solche fertigen Urteile gedankenlos nachzuahmen oder an falscher Stelle zu gebrauchen. — Das Wörterbuch ist sorgfältig; die kurze französische Verslehre vor dem Text ist recht geschickt abgefaßt, nur hätte Verfasser das e muet und das e sourd hier unterscheiden sollen. Unter den im Anhang gegebenen Erläuterungen befinden sich auch etymologische und synonymische Hinweise. die für die Schüler der Gymnasien — und für diese Schulen ist Steinmüllers „Auswahl“ in erster Linie geeignet — sicher recht anregend und lehrreich sind.

Luckenwalde. Heinrich Truelsen.

---

1) K. Engelke, Cahier de Notes. Stilistisches Hilfs- und Merkbuch des Französischen für Schüler der Oberklassen, eingerichtet zur Aufnahme von weiteren im Unterricht gewonnenen sprachlichen Beobachtungen und idiomatischen Ausdrücken. Gotha 1902, F. A. Perthes. IV u. 192 S. 8. geb. 1,50 *M.*

Ein fleißiges Buch! Ist es deshalb aber praktisch? Und mußte es gedruckt werden? Mit dem, was der Verfasser will, wird er zweifellos auf die Billigung jedes Fachmanns rechnen können. Es ist an sich recht verdienstlich, „besondere Sprachgesetze, über welche die Schulgrammatik keine oder unzureichende Auskunft gibt“ in kurzer und übersichtlicher Fassung in die Hand des Schülers zu bringen. Es ist ebenso verdienstlich, durch etymologische Unterweisungen beim Schüler den Sinn für Wortbestandteile und Wortfamilien wecken zu wollen, und auch der Gedanke, ihm Anweisungen über Abfassung von Briefen zu geben, ist an sich gut. Mit welchen Mitteln sucht der Verfasser nun diese Ziele zu erreichen? Er gibt zu Anfang seines Werkchens einen Abriß der Stillehre, der recht geschickt zusammengestellt ist, und den ich bis auf den über adverbiale Bestimmungen handelnden Abschnitt S. 2 unterschreibe. Es folgen zwanzig Synonyma, und auf diese ca. zehn leere Seiten. Der dritte Teil besteht aus 26 Homonymen und drei leeren Seiten. Bei weiteren Blättern findet man Abschnitte über Wörter, die leicht zu verwechseln sind, über solche, gegen deren Schreibung oft verstoßen wird, Beispiel- und Regelsammlungen zu schwierigen Kapiteln der Grammatik, Kollektaneen zur Behandlung der Präfixe und Suffixe, Sammlungen von Idiotismen und Sprichwörtern,

eine Tabelle zur französischen Geschichte, u. s. w., kurz, eine große Menge geordneten Stoffes. Den einzelnen Abschnitten folgen, wie bemerkt, meistens mehr oder weniger leere Seiten, auf denen der Schüler seine eigenen Entdeckungen und Funde eintragen kann. Wenn der Verfasser nun glaubt, daß sein Buch aus Privatinteresse gekauft werden wird, so hat er dabei nicht bedacht, daß der Schüler unter allen Umständen ein selbstangelegtes Kollektaneum vorziehen wird, in dem sich nur seine eigene Handschrift befindet und dessen selbstgesuchter Wort- und Phrasenschatz viel mehr sein Eigentum ist als der mühelos im Vordruck gefundene. Hat er aber auf eine Verwendung des Werkes im Massenunterricht gerechnet, so wird er auch hier enttäuscht werden, da jeder in den Oberklassen unterrichtende Fachmann sich seine Kollektaneen selbst und nach eigenen Gesichtspunkten anlegt, mit denen er gleichsam verwächst und die er nicht ohne Zwang freigibt. Der Verf. hätte besser getan, das Ganze als Broschüre zu veröffentlichen. Das Werk wäre in dieser Form besser verwendbar, billiger und leichter verkäuflich.

2) K. Engelke, Le petit vocabulaire. Französisch-deutsche Wörtersammlung, geordnet nach Bildern aus Natur und Menschenleben und verteilt auf die Klassen Sexta bis Untersekunda. Nebst einem Anhang: Die Stammformen der unregelmäfsigen Verben. Gotha 1902, F. A. Perthes. VII u. 59. S. 8. geb. 0,70 M.

Die Forderung der neuen Lehrpläne, Gegenstände des täglichen Lebens den französischen Sprechübungen zu Grunde zu legen, hat eine Menge Bücher auf den Markt gebracht, die den neuen Vorschriften entsprechen und dem Lehrer und dem Schüler eine Stütze bei ihrer mühseligen Tätigkeit sein sollten. Nicht allen Autoren ist es gelungen, das zu erreichen, was sie beabsichtigten. Die meisten geben fertige Dialoge, in oft recht schwierigem, für diesen Zweck geradezu unbrauchbarem Französisch; andere vergessen die Verteilung des Gebotenen auf die einzelnen Stufen; kurz, es findet sich verhältnismäßig wenig Brauchbares unter den in Rede stehenden Publikationen. Mit um so größerer Freude begrüße ich das kleine Werk Engelkes. Meines Erachtens hat der Verf. hier einen guten Wurf getan. Die Verteilung des Stoffes ist durchaus zu billigen. Was dem Buche aber in meinen Augen seinen besonderen Wert verleiht, ist der Umstand, daß Engelke nicht auf den Gedanken fast aller seiner Vorgänger gekommen ist, Dialoge oder zusammenhängende Stücke zu geben, sondern daß er nur logisch geordnete Materialsammlungen liefert. Der Schüler ist angewiesen, eine bei weitem größere Gedankentätigkeit zu entwickeln, wenn er gezwungen wird, die im logischen Zusammenhang stehenden Begriffe zueinander auch in grammatische Beziehungen zu setzen. Trotzdem aber ermüdet er dabei lange nicht so rasch, wie bei der ewigen Wiederholung und Umformung fertig gegebener Sätze. Der Grund

dieser Erscheinung ist die Freude am Produzieren, die sich hierbei geltend macht. Der Wortschatz ist überall ausreichend und recht geschickt gewählt. Das Büchlein ist für Realschulen zugeschnitten, kann aber ebenso gut für andere Anstalten verwertet werden. Hoffentlich erwirbt es sich viele Freunde, wozu ja wohl auch der mäßige Preis beitragen wird.

Stendal. Paul Kupka.

Mignet, Histoire de la Révolution Française depuis 1789 jusqu'en 1814. Für den Schulgebrauch bearbeitet von J. Mosheim. Gotha 1902, F. A. Perthes. X und 175 S. (Davon 127 S. Text). geb. 1,40 ℳ, Wörterbuch dazu 0,20 ℳ.

Zum ersten Male wird u. W. in dieser Schulausgabe der Versuch gemacht, den Stoff derart zu kürzen, daß sie bei gewöhnlichem Umfange die fortschreitende Entwickelung der Revolution vom Beginn derselben bis zur Abdankung Napoleons vollständig enthält. Möglich wurde dies dadurch, daß die Schilderung kriegerischer Ereignisse innerhalb und außerhalb Frankreichs, längere Kammerverhandlungen sowie Betrachtungen des Verf. weggelassen wurden. So erhalten wir in der Hauptsache nur die innere Geschichte Frankreichs (für das Kaiserreich war dies allerdings weniger möglich). Die Anmerkungen sorgen für die erforderliche Anknüpfung und Ausfüllung entstandener Lücken. Solche gekürzte Ausgaben sind in manchen unserer Sammlungen enthalten, bei der vorliegenden aber war des Herausgebers Arbeit besonders schwer, da die Kürzungen einen bedeutenden Umfang haben mußten und gerade in dem nun Fehlenden manchmal die Begründung der Tatsachen liegt. Diese Schwierigkeiten sind nach Möglichkeit glücklich überwunden worden. Besonders werden die ersten Kapitel und die Darstellung der steigenden Macht Bonapartes gefallen. — Wörterbuch und Korrektheit des Druckes lassen nichts zu wünschen übrig. An einigen Stellen würde eine Erweiterung der historischen Noten des Kommentars nicht schaden.

Die Anmerkung zu 55, 14 ist am Schlusse ungenau. Es heißt dort: Die Tuilerien sind „mit Ausnahme des westlichen Teiles unter der Republik wieder aufgebaut und als Museen verwendet". Von den Tuilerien stehen aber heute nur noch die beiden Eckpavillons, von denen der nördliche „Pavillon de Marsan" 1871 mit ausbrannte und dann einige Jahre später wieder neu gebaut wurde, während der südliche „Pavillon de Flore" infolge des Brandes nur reparaturbedürftig geworden war, aber doch erneuert wurde. Die Verbindungsflügel von diesen Pavillons zum neuen Louvre, von denen der nördliche ebenfalls 1871 durch den Brand zur Hälfte zerstört worden war, werden zum neuen Louvre gerechnet, enthalten aber ebenso wie die genannten Pa-

villons keine Museen. — Fréjus wird Anm. 110, 14 „eine südöstliche Hafenstadt Frankreichs" genannt. Es ist seit vielen Jahrhunderten keine Hafenstadt mehr, sondern liegt jetzt 2 km vom Meere entfernt. An der östlichen Seite der Bucht, deren nördlichsten Punkt zur Zeit der Römer das jetzt trotz Bischofssitz unbedeutende Fréjus (Forum Julii) innehatte, liegt das aufblühende St. Raphaël, 3 km von Fréjus entfernt. Dies ist der dortige Hafenort, und hier landete auch Napoleon bei seiner Rückkehr von Ägypten, ebenso wie er hier das Schiff bestieg, welches ihn nach Elba brachte. Genau genommen muß es also heißen: N. landete in der Bucht von Fréjus.

Das Buch ist neben den schon bestehenden Ausgaben der Mignetschen Revolutionsgeschichte daseinsberechtigt und für die Schule zweifellos brauchbar.

Osnabrück. K. Beckmann.

Washington Irving, The Alhambra. Mit einer Einleitung und erklärenden Anmerkungen in Auswahl herausgegeben von C. Th. Lion. Zweite, gänzlich umgearbeitete Auflage. Berlin 1902, Weidmannsche Buchhandlung. IV u. 146 u. 24 S. 8. geb. 1,80 ℳ.

Das vorliegende Bändchen ist ein wohlgelungener Auszug aus Irvings „Alhambra", wie sie in der vom Verfasser selbst besorgten Revised Edition vom Jahre 1851 vorliegt und macht auch in dieser Kürzung den Eindruck eines in sich abgeschlossenen Ganzen. Von den 13 Abschnitten, in die der Text zerfällt, bietet der erste, als Einleitung, die Reise des Dichters nach Granada; die folgenden elf Abschnitte enthalten Schilderungen der Baulichkeiten der Alhambra und drei der schönsten Alhambra-Sagen, nämlich The Adventure of the Mason, The Legend of the three beautiful Princesses und The Legend of the Rose of the Alhambra. Den Schluß des Werkes bildet The Author's Farewell to Granada. Der in dem Bändchen enthaltene Lektürestoff dürfte für zwei Semester reichen und paßt sprachlich und inhaltlich für die Sekunda unserer Realgymnasien und Oberrealschulen wie für die Prima der Gymnasien. Die Alhambra ist zwar keine Lektüre, die englische Geschichte oder eine Schilderung englischen Landes und englischen Lebens zum Gegenstand hat; aber man darf sie doch unbedenklich zur Benutzung empfehlen. Wenn wir auch bestrebt sein müssen, unsere Schüler im englischen Unterricht mit englischen Verhältnissen bekannt zu machen, so müssen wir doch im Gebrauch des darauf zugeschnittenen Lehr- und Lesestoffes Maß halten: auch bei diesem Lehrstoff verlangt der jugendliche Geist nach Abwechselung. Wer hat nicht schon die Erfahrung gemacht, daß es pädagogisch bedenklich ist, zwei Semester hindurch einen einförmigen Lesestoff, wie etwa eine Schilderung von Paris oder London oder

Ähnliches zu treiben? Wenn also etwa in den Tertien unserer Realanstalten eine sich besonders mit englischen Verhältnissen befassende Lektüre betrieben worden ist oder wenn etwa das grammatische Lehrbuch in der Mehrzahl Übungsstücke enthält, deren Inhalt sich auf englische Geschichte oder englische Lebensweise bezieht, so werden die Irvingschen poetischen Schilderungen der Alhambra in Sekunda ganz am Platze sein. Ich habe sie zweimal mit meinen Sekundanern gelesen und habe beide Male den Eindruck gehabt, daß das zeitlich und örtlich Fernliegende, das Romantische, das Irving uns in seiner Alhambra vorführt, die jugendlichen Leser dauernd fesselte. Die sprachlich gut veranlagten Schüler freuten sich nebenbei noch, durch die im Text zerstreuten spanischen Worte und Sätzchen — die aber alle auf englisch umschrieben sind — einen kleinen Einblick in eine neue fremde Sprache tun zu können. Der Druck und die äußere Ausstattung ist ansprechend. Die in einem besonderen Hefte beigegebenen Anmerkungen bringen einige sprachliche und sachliche Erläuterungen zum Text; gegen Inhalt und Fassung dieser Anmerkungen ist im allgemeinen nichts einzuwenden. S. 11 hätte das undeutsche „welche Friedensschlüsse" vermieden werden sollen; ebendaselbst ist der Druckfehler centinua-t-il zu berichtigen; zu dem Druckfehlerverzeichnis ist he related statt hc related auf S. 84 hinzuzufügen. — Ich will zum Schluß meiner Besprechung noch darauf hinweisen, daß Lion dem Text der Alhambra ein ausführliches, gut geschriebenes Lebensbild des Verfassers vorausgeschickt hat. Diese in deutscher Sprache abgefaßte Lebensbeschreibung Irvings ist wohl in erster Linie für die Hand des Lehrers bestimmt, doch bietet sie auch für die Schüler passenden Stoff zu kurzen, englisch abzufassenden Ausarbeitungen über das Leben und die Werke des Dichters.

Luckenwalde. Heinrich Truelsen.

---

1) E. Köcher und H. Runge, Lehr- und Lesebuch der englischen Sprache. Mit 12 Vollbildern, einem Plane von London, einer Karte von England, sowie einer Münztafel. Leipzig und Berlin 1902, B. G. Teubner. XII u. 176 S. 8 nebst Beilage: Wörterverzeichnisse zum Lehr- und Lesebuch der englischen Sprache von E. Köcher und H. Runge, 83 S. 8. geb. 3 ℳ.

Das vorliegende Buch verdankt nach der Vorrede seinen Ursprung einer Anregung der Verlagsbuchhandlung und „ist in erster Linie auf die oberen Klassen der Vollanstalten, insbesondere für Gymnasien, berechnet". Die Herausgeber sind bei der Abfassung von dem Gedanken ausgegangen, daß in den Lehrbüchern der englischen Sprache für höhere Lehranstalten, besonders für Gymnasien, der Ausdehnung und Bedeutung des britischen Weltreiches noch zu wenig Rechnung getragen wird, und sie be-

zeichnen als Hauptzweck ihres Buches, die Schüler der oberen Klassen mit der Entwickelung des britischen Weltreiches bis zur Gegenwart bekannt zu machen. Durch diese Kenntnis soll nach der Ansicht der Herausgeber die Schule mehr, als bisher geschehen, auf die Aufgaben der Männer vorbereiten, die dem deutschen Reiche, nachdem es ein Weltreich geworden ist, ihre Dienste außerhalb der Reichsgrenzen zu widmen bereit sind. Daneben soll durch dieses Buch das nationale Selbstbewußtsein gestärkt werden, das noch hinter dem der Briten und anderer Völker zurücksteht. Zur Erreichung dieses Zieles kann und muß nach der Meinung der Herausgeber auch der englische Unterricht an den Gymnasien beitragen, und daher ist auch, wie sie behaupten, in den neuen Lehrplänen eine nachdrücklichere Behandlung des Englischen gefordert. Das Buch soll nun nicht etwa alle einschlägigen Fragen beantworten, sondern nur „Anleitung" zu weiteren Studien geben. Es soll „für alle drei Jahre" des englischen Unterrichts verwandt werden, „im ersten ausschließlich und in den beiden folgenden Jahren neben geeigneter, umfangreicherer Lektüre". Daß in den neuen Lehrplänen eine nachdrücklichere Behandlung des Englischen gefordert werde, läßt sich nicht behaupten; die Lehrpläne von 1902 fordern im wesentlichen dasselbe wie die von 1892. Auch möchte ich der Behauptung nicht zustimmen, daß in den englischen Lehrbüchern für höhere Lehranstalten bisher der Ausdehnung und Bedeutung des britischen Weltreiches noch zu wenig Rechnung getragen wäre. Nach meinem Gefühl enthält jedes der mir bekannten englischen Lehrbücher für Gymnasien den in Rede stehenden Stoff in genügender Menge, um Anregungen zu weiteren Studien zu geben; das vorliegende Buch dagegen scheint mir über die bloßen Anregungen hinauszugehen. Nach meiner Auffassung wenigstens zwingt die Stellung des englischen Unterrichts auf dem preußischen Gymnasium (Wahlfreiheit, häufige Zusammenlegung des zweiten und dritten Schülerjahrgangs, Bedeutungslosigkeit der Leistungen für die Reifeprüfung) im wesentlichen dazu, durch Benutzung möglichst interessanter Stoffe Liebe zur englischen Sprache und Literatur und Neigung zu weiterer Beschäftigung mit ihnen zu erwecken. Vgl. meine Ausführungen in Band LVI dieser Zeitschrift auf Seite 298 f. und in der Beilage zum Programm des Königl. Gymnasiums zu Quedlinburg 1901 Seite 18 f. Leider will es mir nun aber erscheinen, als ob ein großer Teil des in diesem neuen Buche dargebotenen Lesestoffes von den Schülern zum genre ennuyeux gerechnet werden könnte und als ob auch die besten Lehrer vielfach nicht imstande sein dürften, dem Stoffe interessante Seiten abzugewinnen. Stück 2 (The Sun) erscheint mir recht kindlich. Stück 5—9 (The Naval Strength of the Powers, The Naval Estimates, For Naval Construction, Steam-

Boats, Gas-Lights, Suspension-Bridges, Railways) sehr trocken, Stück 10 (Wireless Telegraphy) zu fachwissenschaftlich. Die Stücke 11—27 enthalten zum Teil sehr lebendige, feine geographische Schilderungen aus England, sind aber in dieser Ausdehnung für deutsche Jünglinge doch wohl nicht anziehend genug. Ähnlich ist es mit der begeisterungsvollen Darstellung von Englands außereuropäischer Macht in den Stücken 41—45 und mit der Schilderung des Krimkrieges in No. 46—49. Wohl verwendbar sind dagegen die beiden Parlamentsreden in Stück 50—51. Auch die literaturgeschichtlichen Skizzen in No. 52 und 53 sind für die Lektüre verwendbar, vorausgesetzt, daß die Schüler vorher schon etwas von Macaulay und Dickens gelesen haben; von Thackeray freilich wird man ihnen kaum etwas vorlegen. Ohne einige Kenntnis der behandelten Autoren ist eine Abhandlung über sie völlig unbrauchbar für die Schule. Eins muß aber an den sämtlichen prosaischen Lesestücken lobend hervorgehoben werden, daß sie nämlich tadellose Sprache zeigen. — Die 19 Gedichte gehören alle verschiedenen Gattungen der Lyrik an, während die poetische Erzählung, von der die englische Literatur so wunderbar schöne Beispiele bietet, ganz und gar bei Seite gelassen ist. Wolfes Gedicht The Burial of Sir John Moore und Longfellows The Village Blacksmith vermisse ich ungern und gäbe dafür gern Byrons Time and Nemesis in Kauf. — Ein besonderes Heft von 83 Seiten enthält zu diesen Lesestücken die „Wörterverzeichnisse" und zwar auf Seite 1—9 die Vokabeln zu den 7 ersten Lesestücken, auf Seite 9—59 ein Alphabetical Glossary und auf Seite 60—63 die Pronunciation of Proper Names; daran schließen sich auf Seite 64—81 Notes zu den Lesestücken, die bis zu Seite 101 des Lesebuches deutsch und von da an englisch abgefaßt sind; endlich findet sich auf Seite 82—83 ein Verzeichnis der Sovereigns of England samt den Jahreszahlen ihrer Regierung. In diesen Wörterverzeichnissen ist durchweg die Aussprache in phonetischer Schreibweise angegeben. Doch muß ich feststellen, daß in diesem neuen Lehrbuche auch wieder verschiedene neue phonetische Bezeichnungen angewandt worden sind, die zum Teil von den in den gebräuchlichsten Wörterbüchern (Grieb-Schröer, Thieme, Wessely) angewandten abweichen. Ich benutze diese Gelegenheit, um abermals hervorzuheben, wie nützlich es meines Erachtens für die Schule sein würde, wenn die Herausgeber von englischen Schulbüchern sich über eine einheitliche Transskription einigen wollten. Anerkennen will ich aber, daß auch das uvulare r durchweg bezeichnet ist; ich kann mich mit dessen Weglassung in der phonetischen Schrift (wie z. B. bei Tendering) nicht befreunden, weil ich sie für eine Erschwerung beim Unterricht halte. Dagegen kann ich nicht billigen, daß die Betonungszeichen auf die englischen Wörter und nicht auf die Transskriptionen gesetzt sind; es ist dadurch für

Anfänger die Möglichkeit der Einprägung falscher Wortbilder nahe gerückt. Am besten gefällt mir von allen Tonbezeichnungen immer noch die in den Lehrbüchern von Fölsing-Koch angewandte, nämlich ein senkrechter Strich hinter der betonten Silbe in der transskribierten Form, z. B. est|imē'ˈt, inteʳmɪ|djət, und ich kann nicht begreifen, weshalb andere Herausgeber diese Methode nicht anwenden.

Der grammatische Teil unseres Buches ist gerade doppelt so umfangreich wie bei Tendering: er umfaßt 59 Seiten, was mir für das Gymnasium zu viel scheint. In der Tat sind auch viele Einzelheiten aufgenommen worden, die getrost der gelegentlichen Einprägung bei der Lektüre hätten überlassen werden können. Die 10 Seiten umfassende Lautlehre ist durch die Verteilung auf drei Spalten: Laut, Schrift, Beispiele sehr übersichtlich geworden. Leider ist die Bedeutung der Beispiele nicht durchgehends in das Wörterbuch aufgenommen. In § 19 ist der Imperativ als ein einfaches Tempus bezeichnet. In § 21 mußte deutlicher gesagt werden, daß die Endung -s nur dem Indikativ des Präsens zukommt, sowie in § 40 zuzufügen war, daß dem Konjunktiv des Präsens das -s in der 3. Pers. Sing. fehlt. In § 48 kann ich nicht billigen, daß die schwachen und starken unregelmäßigen Verba durcheinander und ohne Aussprachebezeichnung aufgeführt sind; in der Bemerkung 3 hätte die Abweichung des Kompositums forget, forgot, forgotten vom einfachen Verbum get, got, got angeführt werden können. In § 49 und 50 wäre wohl das vollständige Paradigma der Verba to have und to be nicht nötig gewesen. Zu § 53 müßte zugesetzt werden, daß bei Subjekten im Plural nicht there is, there was, sondern der Plural there are, there were steht. In § 87 vermisse ich das Wort loaf, loaves. In § 101 heißt es, der sächsische Genetiv werde „durch Anfügung von s'" an die auf s ausgehenden Plurale gebildet, statt „durch Anfügung eines bloßen Apostrophs". In § 138 muß gesagt werden, daß die obliquen Kasus des Personalpronomina unmittelbar nach dem Verbum stehen. In § 109 gibt der Zusatz „nach Verben wie" keine Vorstellung von der Art der Verben, die den Personenkasus nicht vertragen. In § 159 konnte bei der Form whose angegeben werden, daß sie eigentlich ein sächsischer Genetiv ist und wesentlich possessiv gebraucht wird, so wie ersteres in § 147 von yours und letzteres in § 169 vom Genetiv des fragenden Pronomens bemerkt worden ist. In § 201, 2 und 4 wird von jambischen Pentametern gesprochen, während es streng genommen Fünffüßler heißen muß.

Von der Zufügung deutscher Sätze zum Übersetzen ins Englische haben die Verfasser abgesehen, weil sie sich zum Standpunkte der Reformer bekennen.

Sehr fein ausgeführt sind die 12 Londoner Ansichten in

Vollbildern, sowie der Plan von London, die Karte von England, Schottland und Irland und die Münztafel in Facsimile-Druck, die dem Buche beigegeben sind. Überhaupt sind Ausstattung und Druck des Buches musterhaft. Außer den auf Seite 83 der Wörterverzeichnisse aufgeführten Errata sind mir nur zwei Druckfehler aufgefallen: in der Grammatik steht auf Seite 33, § 5 Trafalger statt Trafalgar und im Vokabulary steht auf Seite 75, 141, 26 jūdzīn statt -džīn. Aber in den Errata selbst sind zwei Druckfehler: statt S. 19 muß es heißen 29 und statt Hanly muß stehen Hanley.

Gern hätte ich gesehen, wenn dem Buche eine sprachgegeschichtliche Einleitung vorausgeschickt worden wäre, wie ich sie in dieser Zeitschrift Bd. LII Seite 772 und in der oben erwähnten Programmabhandlung Seite 5f. beschrieben habe, ebenso, wenn in der Grammatik noch häufiger auf analoge Erscheinungen in den anderen auf dem Gymnasium getriebenen Sprachen hingewiesen worden wäre. Mit Freuden habe ich wahrgenommen, daß diese Hinweise nicht nur nicht fehlen, sondern sogar ziemlich häufig vorkommen.

Wenn die Verfasser in einer neuen Auflage meine vorstehenden Bemerkungen berücksichtigen wollen, so wird es mich um ihrer selbst willen freuen; denn ich bin überzeugt, daß dadurch das Buch an Brauchbarkeit gewinnen wird. Schon jetzt wird es unzweifelhaft Freunde finden.

2) Oskar Thiergen, Grammatik der Englischen Sprache. Im Anschluß an das Lehrbuch der englischen Sprache für den Schulgebrauch bearbeitet. Gekürzte Ausgabe C bearbeitet von Otto Schoepke. Leipzig 1900, B. G. Teubner. VIII u. 172 S. 8. geb. 1,80 ℳ.

Vorliegendes Buch gehört zu Otto Boerners nach den preußischen neuen Lehrplänen von 1892 bearbeitetem neusprachlichen Unterrichtswerke, dessen englischer Teil Otto Boerner und Oscar Thiergen zu Verfassern hat. Nach dem Vorwort ist es aus dem englischen Unterrichtswerke von Boerner - Thiergen durch Weglassung alles Entbehrlichen entstanden und für „Realschulen und andere Anstalten bestimmt, wo dem Englischen nur ein beschränktes Maß von Zeit zugewiesen ist“. Deshalb fehlen in dem Buche die „vergleichenden Hinweise aufs Latein, lediglich der Sprache der Poesie Angehöriges, Sprachgeschichtliches“ u. s. w. Schon aus dem Umfange des Gebotenen und aus dem Umstande, daß die eben erwähnten Punkte fehlen, ersieht man deutlich, daß es nicht für Gymnasien berechnet sein kann, denen die Fülle des Gebotenen nicht nützen kann, während ihnen gerade das absichtlich Weggelassene nützlich sein würde. Denn außer dem Zweck des Erlernens der Anfangsgründe der englischen Sprache muß meiner Ansicht nach das Gymnasium, wenn es nicht einen Teil seines Ansehens preisgeben will, den englischen Unterricht zur Ergänzung und Vertiefung des Lehr-

stoffes anderer Unterrichtsfächer benutzen, und zu diesem Zwecke ist gerade das, was in dem vorliegenden Buche fehlt, unbedingt notwendig. Selbstverständlich kann und soll in dem Gesagten kein Tadel für das Schoepkesche Buch liegen; im Gegenteil verdient es von dem Standpunkte aus, durch den seine Abfassung veranlaßt ist, alle Anerkennung sowohl hinsichtlich der Vollständigkeit als auch hinsichtlich der Bestimmtheit der grammatischen Regeln. Wenn man diese oder jene Regel vermißt, so läßt sich immer annehmen, daß sie aus Rücksicht auf die besondere Bestimmung des Buches weggelassen worden ist, und wenn man mit der Fassung dieser oder jener Regel nicht einverstanden ist, so ergibt sich bei genauerer Überlegung gewöhnlich, daß die Rücksicht auf Schüler, die nicht Latein lernen, die Fassung veranlaßt hat. Ausgegangen ist bei allen Regeln von durchsichtigen Beispielen, in denen dasjenige, worauf es in jedem Falle ankommt, durch fetten Druck kenntlich gemacht ist. Der erste Teil enthält auf 12 Seiten die Lautlehre; dann folgt als zweiter Teil auf 65 Seiten die Wortlehre und als dritter auf 81 Seiten die Syntax; der Anhang behandelt auf 16 Seiten die Satzzeichen, die Silbentrennung, den Gebrauch großer Anfangsbuchstaben, den Gebrauch des Bindestriches, die Wortbildung und endlich einige lautgleiche, formähnliche und sinnverwandte Wörter (Homonyms, Paronyms, Synonyms). Druck und Ausstattung des Buches sind musterhaft; Druckfehler sind mir überhaupt nicht aufgefallen.

Quedlinburg. Paul Schwarz.

A. Bär und P. Quensel, Bildersaal deutscher Geschichte. Dritte bis zweiundzwanzigste Lieferung. S. 21—180. Folio. Stuttgart 1902, Union Deutsche Verlagsgesellschaft. Die Lieferung 0,30 *M.*

Von diesem Illustrationswerk, das sich zur Aufgabe gemacht hat, zwei Jahrtausende deutscher Geschichte und deutschen Lebens durch sorgfältige Nachbildungen historischer Gemälde deutscher Meister oder durch historische Originalzeichnungen zu veranschaulichen (vgl. die Besprechung der ersten und der zweiten Lieferung S. 676 des vorigen Jahrganges) sind zwanzig weitere Lieferungen erschienen, die uns in einer Fülle von Bildern die Ereignisse der deutschen Geschichte von den Kämpfen der Germanen mit den Römern bis auf Maximilian I. und dann noch die kulturgeschichtlichen Epochen der Einführung des Christentums, des mittelalterlichen Klosterwesens, des Hexenglaubens und der Hexenverfolgung, der Dichtung der Staufenzeit, des Rittertums und des mittelalterlichen Städtelebens vorführen. Unter den Künstlern, von denen Gemälde hier in doppelseitigen oder kleineren Nachbildungen wiedergegeben sind, nennen wir nur P. Thumann, F. Leeke, R. Böhm, W. Lindenschmitt, A. Tadema, W. Beckmann,

H. Kaulbach, P. Janssen, H. Knackfuß, Fr. Roeber, Fr. Keller, Alb. Keller, F. Kirchbach, Schnorr von Carolsfeld, H. Hendrich, R. Bendemann, W. Schuch, E. Stückelberg, W. Weigand, F. Adam, G. Heim, unter den zahlreichen Originalzeichnungen besonders die von Joh. Gehrts. Ref. hätte es gern gesehen, wenn noch mehr Nachbildungen von Bauwerken, Kunstgegenständen, Waffen, Denkmälern, von Bildern aus alten Handschriften u. s. w. aufgenommen worden wären; er hätte dafür manche der kleineren Originalzeichnungen in Kauf gegeben. Von der dritten Lieferung an enthält jede Lieferung auch noch ein Kunstblatt in zweifarbigem Druck. In zwangloser Folge sollen dem Werke im ganzen 48 solcher Kunstblätter beigegeben werden, Porträts bedeutender Männer und Frauen nach Gemälden alter und neuer Meister. Bis jetzt liegen vor die Bildnisse des A. Dürer, Wallenstein, Metternich, Erasmus von Rotterdam, Blücher, Karl V., Lessing, Frundsberg, Holzschuher, Goethe, Gustav Adolf, Moritz von Sachsen, Beethoven, Karl vom Stein, Körner, Hans Holbein d. J., Richard Wagner, M. Schongauer, des großen Kurfürsten, der Königin Luise. Diese Kunstblätter sowie die übrigen Nachbildungen sind sorgfältig ausgeführt, und der beigegebene Text dient dazu, das Verständnis des geschichtlichen Inhalts der Bilder zu erleichtern.

Freiburg i. B. L. Zürn.

W. Meiners, Leitfaden der Geschichte für höhere Lehranstalten. I. Teil: Leitfaden der alten Geschichte für Quarta. Leipzig u. Berlin 1901, B. G. Teubner. gr. 8. IV u. 118 S. in Leinw. geb. 1,60 *M*.

Dem Leitfaden für die mittleren Klassen, der eine eingehende Besprechung in dieser Zeitschrift (LV 304—310) gefunden hat, folgt mit dem vorliegenden Buche der abschließende Teil für Quarta. Wir erblicken darin dieselbe kundige und geschickte Hand wie früher und erklären auch diesen Teil des Meinersschen Geschichtswerkes für eins der besseren Hilfsmittel für den Unterricht in der Geschichte.

Mit der sonst üblichen Zerlegung der griechischen wie der römischen Geschichte in die bekannten drei Hauptteile, denen eine beliebige Anzahl von kleineren Abschnitten untergeordnet werden konnte, hat M. gebrochen, er führt vielmehr die griechische Geschichte in neun, die römische in sechs Kapiteln vor, von denen jedes wieder eine größere oder kleinere Anzahl Paragraphen mit fett gedruckten Überschriften unter sich hat; die einzelnen Paragraphen endlich bestehen aus mehreren nicht numerierten Absätzen, die einen bestimmt begrenzten Inhalt umfassen, so daß dem Schüler das ganze Gebiet der alten Geschichte in kleinen Portionen verabreicht wird. Ref. kann sich mit dieser Gliederung des Stoffes, dem außerdem zur Hebung der Übersichtlichkeit am

Rande zahlreiche Inhaltsangaben nebst den zu lernenden Zahlen — weniger wichtige sind in Klammern eingeschlossen — beigegeben sind, wohl einverstanden erklären und ist überzeugt, daß dem Quartaner die Kost dadurch schmackhafter gemacht wird.

Die Sagengeschichte hat in der eigentlichen Geschichtsdarstellung keinen Platz, da sie schon in den vorhergehenden Klassen Gegenstand des Unterrichts gewesen ist; deshalb ist sie mit vollem Rechte von M. daraus verbannt worden. Wohl aber hat Verf. es für gut befunden, anhangsweise die notwendigsten Sagen zu geben, auf die im Texte durch kurze Stichworte hingewiesen worden ist. Ref. kann dieses Verfahren nur billigen, da hierdurch dem Quartaner sowohl eine gute Lektüre, die mustergiltigen Vorbildern, wie Niebuhr und Willmann, entnommen ist, als auch Gelegenheit geboten wird, seine früher auf diesem Gebiete erworbenen Kenntnisse zu erneuern.

Die Geschichte des Morgenlandes ist an richtiger Stelle, vor den Perserkriegen, mit durchaus lobenswerter Kürze eingeschoben und in höchst geschickter Weise mit der übrigen Darstellung verknüpft worden. Auf vier Seiten wird ein dem Quartaner völlig genügender Überblick gegeben, der frei ist von allem Überflüssigen. Wenn man bedenkt, wie gerade hier in manchen Lehrbüchern gesündigt wird, so kann man dem Verf. für seine musterhafte Darstellung nur dankbar sein. Vor allem ist zu loben, daß er dabei die kulturgeschichtlichen Äußerungen auf das alleräußerste Maß beschränkt hat. Eingehende Erörterungen über die Pyramiden, die ägyptischen Tempel, Säulenarten u. a. gehören eben nicht nach Quarta, ebenso wenig wie solche über die Religion oder die Schrift der orientalischen Völker, womit ja nicht ausgeschlossen wird, daß auch den Schülern dieser Stufe schon eine gute Abbildung eines Tempels oder einer Pyramide oder einer hieroglyphischen Inschrift gezeigt wird. Daß die Betonung des kulturgeschichtlichen Elementes bei der Geschichte der Griechen und Römer eine stärkere sein muß, liegt auf der Hand; denn von Völkern, die so außerordentlich befruchtend auf unsere Kultur gewirkt haben, muß auch der Quartaner schon die hervorragendsten Erscheinungen und Äußerungen auf allen Gebieten des Lebens kennen lernen. Namentlich in der bildenden Kunst wird durch gute und genügend große Abbildungen, die ja wohl jetzt jeder Anstalt zur Verfügung stehen, manches Samenkorn gelegt werden können, das auf der oberen Stufe zur Frucht reift. Auch hier scheint der Verf. allenthalben das Richtige getroffen zu haben: der Quartaner erfährt aus seinem Buche das Wichtigste aus der zuständlichen Geschichte und den Äußerungen des Geisteslebens, ohne daß er mit minutiösen Einzelheiten gequält wird. So gewinnt er eine deutliche Anschauung von dem Umschwunge, der sich im Leben des Einzelnen und der Staaten vor Solon vollzieht und Reformen erforderlich macht (S. 9 f.); so

hört er etwas von Olympia und den dortigen Ausgrabungen der deutschen Regierung (S. 11 f.); so wird die Schilderung des Perikleischen Zeitalters (S. 30 ff.), dessen hochragende Bauten noch jetzt lebendiges Zeugnis von seiner Größe ablegen, ihren Eindruck auf das Gemüt 12 jähriger Knaben nicht verfehlen. Der Ständekampf in Rom wird anschaulich und verständlich erzählt (S. 61 ff.), Namen wie Phidias, Xenophon, Platon, Aristoteles, Vergil, Horaz werden ihm nahe gebracht und nehmen Fleisch und Blut an. Nirgends erscheint Verf. hier aufdringlich, sondern er hält sich in den maßvollsten Grenzen, so daß die äußere Geschichte, wie das auf dieser Stufe besonders notwendig ist, durchaus in den Vordergrund tritt. Am eindringlichsten wirkt diese, wenn sie sich um hervorragende Persönlichkeiten abspielt. Diese hat denn auch Verf. in den Vordergrund zu rücken gestrebt, wie Miltiades, Themistokles, Perikles, Epaminondas, Pelopidas, Philipp, Alexander, Sulla, Pompejus, Cäsar, Oktavian u. a. Durch kurze treffende Charakteristiken sucht er diese Männer dem Schüler näher zu bringen, vielleicht hätte darin manchmal noch mehr getan werden sollen, z. B. bei der Schilderung des Perikles (S. 32). Aber auch in der Darstellung der äußeren Geschichte findet sich überall weise Beschränkung, besonders bei weniger wichtigen Abschnitten, und es sind im allgemeinen nur durch die neueste Forschung gesicherte Resultate vorgetragen.

Die Sprache, fortlaufende Erzählung in meist kurzen Sätzen, ist durchweg verständlich und der Quartanerstufe angemessen. Nur wenige Stellen sind mir aufgefallen, denen die letzte Feile zu fehlen scheint, z. B. S. 15 unten: Um ferner die Wiederkehr der Tyrannis unmöglich zu machen, setzte er das Volk instand, jeden, der ihm verdächtig schien, danach zu streben, auf 10 Jahre aus der Stadt zu weisen; oder S. 25 unten: Aristides war es, der, infolge der öffentlichen Aufforderung, alle Verbannten sollten zurückkehren, damals von Ägina heimkommend, seinem einstigen Gegner von der Bewegung der feindlichen Flotte Kunde brachte. Zuweilen konnte ein einfacherer Ausdruck gewählt werden, z. B. S. 27 unten: an der Befreiung teil haben statt befreit werden, S. 35 Z. 5 v. u.: Rückhalt an Syrakus haben statt unterstützt werden von S.; merkwürdig klingt auch, daß Solon die Griechen „unter seinen Fahnen“ geeint habe (S. 26 Z. 11), oder daß Hannibal als „Jüngling“ von 25 Jahren den Oberbefehl übernahm (S. 72 oben), Worte wie Hintenansetzung (S. 36 Z. 14), der erstere (S. 36 Z. 23), der letztere (S. 83 Z. 11), durchsetzt statt vermischt (S. 43 Z. 4 v. u.) konnten vermieden werden. Auffallend oft wird das Wörtchen ja verwendet, um eine Steigerung auszudrücken, z. B. S. 48 unten, S. 57 Z. 14 v. u., S. 59 Z. 9 v. u., S. 63 Z. 1, S. 85 Z. 10 u. 15.

Die erzählende Form der Darstellung darf nicht so weit aus-

gedehnt werden, daß dadurch die Tätigkeit des Lehrers ersetzt wird. Denn wenn in irgend einem Unterrichtsgegenstande, so hängt namentlich in der Geschichte der Erfolg von der Persönlichkeit des Lehrers ab. Er hat den Stoff, den er liebevoll umfaßt, zu gestalten, durch seinen Mund wird er dem Schüler vermittelt. Deshalb darf der Lehrer nicht allzusehr durch das Lehrbuch beengt werden; das Lehrbuch darf nicht zum reinen Lesebuche werden, sondern soll nur die leitenden Gedanken enthalten, an die sich der Schüler bei der Repetition halten kann. Dadurch wird er auch in seiner Selbsttätigkeit und Ausdrucksfähigkeit mehr gefördert werden, als wenn er sich bei der Wiedergabe des Gehörten nur an die Worte des allzu ausführlichen Lehrbuches zu halten braucht. Daß dabei in Quarta, wo der Geschichtsunterricht und damit auch die Selbsttätigkeit des Schülers auf diesem Gebiete erst beginnt, dem Gedächtnis des Knaben mehr Stützen geboten werden, ist nur natürlich. Es sind nun dem Ref. in dem vorliegenden Buche eine ganze Reihe von Stellen aufgefallen, wo ein direktes Eingreifen des Lehrers geradezu notwendig ist, wenn dem Schüler der Zusammenhang klar werden soll. Wie könnte z. B. sonst der Schüler verstehen, daß die 30 Tyrannen in Athen mit spartanischer Hilfe gestürzt worden seien, während sie doch — wie es kurz vorher heißt — erst unter Mitwirkung Spartas eingesetzt wurden (S. 40), oder was sollte er mit der Bemerkung anfangen, daß die Spartaner „mit oder auf dem Schilde" zurückkehren sollen (S. 7 Z. 15 v. u.)?

Zur Verständlichkeit der Sprache gehört auch, daß Fremdwörter möglichst vermieden werden. Im großen und ganzen ist das geschehen; werden sie aber verwendet, so sind sie in der Regel durch den deutschen Ausdruck erklärt, gewöhnlich wird dem deutschen Wort das fremde in Klammern hinzugefügt. Nur wenig scheint hier gefehlt zu sein; so findet sich ohne Zusatz S. 20 Z. 10 v. u. tätowiert, S. 37 Z. 3 Expedition, S. 79 Z. 3 Konkurrenz, S. 81 Z. 13 v. u. und S. 101 Z. 6 Kontrolle, S. 83 Z. 21 v. u. Revolution.

Die Anschaulichkeit der Darstellung wird gehoben durch vergleichende Zusammenstellungen. So wird S. 58 Mitte hingewiesen auf die Ähnlichkeit der athenischen und römischen Klasseneinteilung in Bezug auf die militärischen Leistungen, am Ende dieser Seite wird dem Ende des Königtums in Rom das der Tyrannis in Athen gegenübergestellt, S. 59 unten wird der Areopag mit dem Senat in seinem Einfluß auf die Gesetzgebung verglichen. Besonders wertvoll sind geographische Vergleiche, wie S. 1 Abs. 2 (griechische Landschaft mit preußischer Provinz), S. 16 Abs. 3 (Perserreich mit Griechenland an Umfang), S. 68 Abs. 2 (Größe Roms mit Süddeutschland). Im übrigen hat sich Verf. bei der Besprechung der geographischen Verhältnisse von der sonst üblichen übeln Gewohnheit, möglichst viel Namen, die dem

Quartaner nichts als ein leerer Schall sein können, aufzuzählen, losgemacht und mehr Gewicht darauf gelegt, dem Schüler die Beschaffenheit des Landes und seinen Einfluß auf die Bewohner klar zu legen. In dieser Beziehung sind in der Tat §§ 1 u. 45 mustergiltig. Lob verdient auch die wiederholte Hinzufügung der modernen Bezeichnung bei antiken Namen, z. B. Massalia — Marseille (S. 9 Z. 13), Neu-Carthago — Cartagena (S. 71 unten); vielleicht hätte das noch öfter geschehen können, z. B. bei Carthago (Tunis) und Corcyra (Korfu).

Die Behandlung der Eigennamen, vor allem der griechischen, ist, wie Verf. in der Vorrede selbst sagt, keine einheitliche. Die im Deutschen eingebürgerten hat er in der bei uns üblichen Form gegeben, womit sich Ref. durchaus einverstanden erklärt. Bei den übrigen, die nicht deutsches Gemeingut geworden sind, hat er die ursprüngliche Form beibehalten. Ref. hätte auch da die lateinische Form, in der sie doch den meisten Quartanern zuerst entgegentreten, vorgezogen. Dann wären ganz ungebräuchliche Wortbilder vermieden worden; auch die in Klammern zu der üblich gewordenen hinzugefügte ursprüngliche Form durfte wegbleiben. Zu beanstanden sind auch Formen wie Medier (S. 17 Z. 5 v. u.) statt Meder (so S. 17 Z. 13 u. Mederreich Z. 11 v. u.), Paullus (S. 73 Z. 13 v. u. und sonst vielfach) statt Paulus, Carthagena (S. 71 Z. 3 v. u. und S. 74 Z. 2 v. u.) statt Cartagena, Bochus (S. 85 Z. 18 v. u.) statt Bocchus und Mühlhausen i. Elsaß (S. 97 Z. 21) statt Mülhausen. Schwankend zeigt sich der Verf. in der Schreibung der von Eigennamen abgeleiteten Adjektiva, wenn wir S. 15 Z. 10 v. u. solonische Verfassung, S. 32 Z. 17 v. u. aber Solonische Gesetze finden. Zur Erleichterung der Aussprache der Eigennamen ist der Accent reichlich verwendet, nach des Ref. Meinung zu reichlich; denn ganz bekannte Wörter, wie Homer, Hellenen, Olymp, Poseidon, Spartiaten, Lykurg, Marathon, Miltiades und zahlreiche andere damit zu versehen, scheint überflüssig. Vermißt wird dagegen der Accent bei Gaumáta (S. 19). weniger gebräuchlich scheint die Betonung Alexándria (S. 49) und Antióchia (S. 52).

Von den Zahlen, die schon im Texte am Rande verzeichnet waren, sind diejenigen, die nicht in Klammern eingeschlossen waren, am Ende zu einer Zeittafel zusammengestellt. Der Verf. hat auch hier weise Beschränkung walten lassen, doch konnte wohl z. B. die Zahl 776 mit zu den lernenswerten gezogen werden. S. 18 fehlt 525 (Schlacht bei Pelusium) am Rande; 327 (Zug Alexanders nach Indien), S. 50 am Rande stehend, wird in der Zeittafel vermißt.

Karten und sonstige Abbildungen sind nicht beigegeben. Sie sind überflüssig, da der Quartaner einen historischen Atlas und die Anstalt viel schönere Bilder besitzt, als in einem solchen Büchlein hergestellt werden können. Überhaupt sollten die Lehrbücher von Abbildungen möglichst frei sein.

An Druckfehlern hat sich Ref. nur weniges notiert. S. 43 Z. 3 findet sich Herrn statt Herren (vgl. dazu Pachtherren S. 70 Z. 15 v. u. und Feldherren S. 81 Z. 10), S. 52 Z. 5 und S. 99 Z. 18 v. u. Agypten statt Ägypten, S. 77 Z. 10 v. u. Amilius statt Ämilius, S. 83 u. judiciaria statt iudiciaria, S. 98 Z. 16 Carrhae statt Carrhä (so S. 117 Z. 9 v. u.), S. 86 Z. 7 in Besitz statt im Besitz. Auf flüchtige Korrektur ist auch zurückzuführen die verschiedenartige Bildung des Genetivs und Dativs von Senat. Senates steht z. B. S. 76 Z. 6 v. u., S. 78 Z. 12 v. u., S. 83 Z. 7 v. u., Senats S. 77 Z. 10, S. 79 Z. 5 v. u., S. 81 Z. 19 u. 22, Senate S. 78 Z. 13 u. 15 v. u., Senat S. 77 Z. 7, S. 78 Z. 4 v. u. Sonst ist der Druck ebenso wie das Papier gut.

Über diese oder jene Einzelheit wird man mit dem Verf. eines geschichtlichen Lehrbuches stets rechten können, auch laufen zu leicht Irrtümer unter. So ist auch Ref. zuweilen andrer Ansicht. Wenn z. B. Verf. S. 13 § 10 Abs. 2 meint, daß auch die Großkaufleute, die sich ein Reitpferd halten konnten, als Reiter gedient hätten, so geschah dies doch wohl nur dann, wenn sie eben zugleich im Besitz von Acker waren, der jährlich 3—500 Maß einbrachte (Aristot. Ἀϑην. πολ. c. 7). — Die athenische Volksversammlung hat das Recht nicht nur der Abstimmung, wie in Sparta, sondern ausgiebiger Debatte (S. 14 Z. 5). — Ob Israel schon 722 von Sargon unterworfen worden ist (S. 17), scheint zweifelhaft; denn der Usurpator Sargon wurde erst im Frühjahr 721 König (vgl. Justi, Allgem. Weltgesch. I 311). — Der erste Perserzug (492) mißlingt nicht nur wegen des Unglücks der Flotte am Vorgebirge Athos (S. 21), sondern auch wegen der Verluste des Landheeres im Kampfe mit den Thraciern. — Nach der Schlacht bei Marathon, die nicht so sehr verlustreich für die Perser war, wäre ihnen doch wohl noch manches andere übrig geblieben, als nach Persien zurückzukehren (S. 22 Abs. 3); eigentlich war es geradezu wunderbar, daß sie die Flinte so schnell ins Korn warfen. — Die Grabschrift für die 300 wäre besser in Schillers Nachbildung angeführt worden (S. 24). — Daß die Schlacht bei Mykale auf denselben Tag wie Platää fällt (S. 27 Abs. 3), konnte als Sage gekennzeichnet werden. — Zur Zeit des Perikles gab es noch kein festes Theater in Athen (S. 31), die ältesten Reste des Dionysostheaters am Südabhange der Burg gehen in die Mitte des 4. Jahrhunderts zurück. — Brasidas ist ebensowenig spartanischer König (S. 35) wie der Nauarch Mindaros, der bei Cyzikus fällt (S. 37 u.). — Nicht nur 100 Dreiruderer gehen nach Sizilien in See (S. 36), sondern zusammen mit den bundesgenössischen Schiffen 134. — Der Tätigkeit des Agesilaus im asiatischen Feldzuge scheint Verf. nicht ganz gerecht zu werden (S. 40). — Die Entstehung der Plebejer und der Klienten und ihr Verhältnis zueinander wird bis auf den heutigen Tag verschieden erklärt; ob Verf. hier das Richtige getroffen hat (S. 56), scheint dem Ref. sehr

zweifelhaft. — Die Gesetzgebung war zur Zeit der Republik nicht Sache der Kurienversammlungen (S. 59 Abs. 2), sondern der Centuriat- und später der Tributkomitien; die Kuriatkomitien wurden in republikanischer Zeit nur für die lex curiata de imperio und die arrogatio in Anspruch genommen; denn die Formel patres auctores fiunt wird wohl mit Recht auf den patrizischen Teil des Senates bezogen. — An erster Stelle war von den Rechten der Tribunen das ius auxilii zu nennen, das Verf. überhaupt nicht erwähnt. Daß anfangs vier Tribunen gewählt wurden, steht nicht fest, Cicero und Livius nennen nur zwei. Sie hatten auch nicht das Recht cum populo, sondern cum plebe zu verhandeln (S. 62 Abs. 2). — Daß die alten Tributkomitien später eine Wandlung erfahren und Patrizier und Plebejer umfaßt hätten (S. 63 unten), glaubt Ref. nicht, vielmehr ist er der Ansicht, daß neben den alten rein plebejischen noch eine zweite Art von patrizisch-pleblejischen Tributkomitien entstanden ist, die aber nur für untergeordnete Zwecke benutzt wurde. — Die Mamertiner in Messana waren keine Söldner des Hiero (S. 69 unten), sondern des Agathokles. — S. 77 Z. 11 v. u. durfte es von der Schlacht bei Pydna nicht heißen: im 3. Jahre, sondern 3 Jahre später (nämlich nach 171). — Die Teutonen sind kein helvetischer Stamm (S. 86 Abs. 3). — Sulla war schon vor seinem Zuge nach Rom Konsul (S. 89 Abs. 4). — S. 90 muß am Rande stehen, daß Sulla 83 nach Italien zurückkehrt statt nach Rom. — Pompejus geht 77, nicht 76 nach Spanien (S. 91 Z. 15 v. u.). — Der Krieg wird 32 nicht an Antonius, sondern an Kleopatra erklärt (S. 103 Abs. 3).

Diese Ausstellungen, die dem Verf. einige Fingerzeige für die 2. Auflage geben mögen, sind im ganzen so geringfügiger Art, daß der hohe Wert des Buches dadurch nicht beeinträchtigt wird. Es kann nur nochmals wiederholt werden, was schon vorher gesagt wurde: Das Buch ist eine höchst erfreuliche Erscheinung in der Hochflut der geschichtlichen Lehrbücher und verdient eine recht weite Verbreitung.

Dessau. G. Reinhardt.

Wilhelm Pütz, Lehrbuch der vergleichenden Erdbeschreibung für die oberen Klassen höherer Lehranstalten und zum Selbstunterricht. Siebzehnte, verbesserte Auflage, bearbeitet von F. Behr, Freiburg i. B. 1901, Herdersche Verlagshandlung. XVI u. 357 S. 8. 3 M, geb. 3,45 M.

Es ist dem Herausgeber gelungen, durch einige Kürzungen und mit Hilfe eines etwas veränderten Drucksatzes in der 17. Auflage denselben Umfang des Buches einzuhalten, den die 15. vom Jahre 1892 besaß, obwohl die 16. einen Abschnitt über Verkehrswege und ein Kapitel über die deutschen Kolonieen hinzugefügt hatte.

Die vorliegende Bearbeitung hat es sich nur zur Aufgabe gesetzt, die neugewonnenen Ergebnisse der Wissenschaft einzufügen und Unrichtigkeiten zu entfernen. Dieses Bestreben zeigt sich an verschiedenen Stellen, so in einem weit brauchbarer gewordenen Abschnitte über die senkrechte Gliederung (S. 87 ff.), namentlich die Täler, auch bei den Niveau-Unterschieden der Meere (S. 32); aber gründlich genug hat es nicht gewirkt. Denn es sind gar manche Betrachtungen stehen geblieben, die nicht durch zwei Auflagen hindurch ihr Leben hätten fristen dürfen. So S. 41 der Gemeinplatz: „Ohne sie (nämlich Steinkohle und Eisen) könnte es ja z. B. keine Eisenbahnen geben". Es findet sich immer noch der „geradlinige Wind", der, wenn er so beschaffen ist, „den Namen der Himmelsgegend trägt, aus welcher er weht: Nordwind u. s. w." (S. 23), und fast schmerzlich ist es, den fatalen Satz bei der „Spezies Mensch" (S. 45) wiederzufinden: „Sogar ein einzelnes Individuum ist bis zu einem gewissen Grade imstande, ohne großen Nachteil für sein Wohlbefinden ein Klima mit dem andern zu vertauschen". Die „Allgemeine Erdkunde" ist ja mit 53 S. nicht gerade reichlich bedacht, aber ihr Raum hätte immer ausgereicht, dem Stoffe eine gewisse Vertiefung angedeihen zu lassen, so daß solche Wendungen vermieden wurden wie die, „daß der Brahmaismus in der Verehrung von drei Hauptgottheiten besteht" (S. 52), wenn überhaupt davon die Rede sein muß.

Ein Vorzug der „Besonderen Erdkunde", al. Länderkunde, die 253 S. umfaßt, ist die Klarheit ihrer Gliederung, und recht brauchbar sind die 22 S. Statistischer Tabellen. Das Gleiche kann gesagt werden von den beiden ziemlich kurz abgefaßten Kapiteln über die deutschen Kolonieen, sowie die Verkehrs- und Handelswege. Im zweiten hätten etliche statistische Angaben berichtigt werden müssen. Die Fernsprechlinien auf der ganzen Erde betragen nicht „über ½ Mill. km (S. 334), sondern über 5 Mill., allein schon im Deutschen Reiche 1899: 618 425, in der Union 1 634 994. Nicht richtig ist es, daß „Afrika von Hamburger Reichspostdampfern abwechselnd von Osten und von Westen umfahren wird" (S. 332). Wiederholt wird behauptet, daß der Telegraph der Eisenbahn auf dem Fuße folge, bekanntlich ist aber in Asien, Afrika und Australien durchweg das Umgekehrte der Fall gewesen.

Linden-Hannover. E. Oehlmann.

E. Dennert, Lernbuch der Erdkunde. Ein Leitfaden für die häusliche Wiederholung nach neuen methodischen Grundsätzen. Gotha 1902, Justus Perthes. VI u. 248 S. geb. 2,40 *M.*

Im „Geographischen Anzeiger" (Juli 1902) heißt es: „In der Lehrbücherfrage wird weiter probiert", und einen Beleg hierfür bietet das obengenannte Buch. Kein Lehrbuch wie die bisher

verbreiteten will es sein, sondern ein Lernbuch, und daraus leitet es seine Existenzberechtigung ab. Seine Grundsätze hat Dennert im „Geogr. Anzeiger“ (März 1902) dargelegt. „Der Knabe“, sagt er, „muß gezwungen werden, seinen Atlas auch zu Hause zu studieren und zu lesen. Das aber geschieht bei der heute herrschenden Methode der Lehrbücher durchaus nicht. Hinzu kommt noch, daß letztere viel zu viel Stoff bringen, aus dem der Knabe selbst nicht das Wesentliche vom Unwesentlichen zu scheiden vermag. Endlich ist der Stoff meistens auch sehr unübersichtlich dargeboten“. Demgegenüber stellt D. an das Schulbuch folgende Forderungen: Es soll 1. den Schüler anleiten, selbsttätig zu finden und zu arbeiten, darum nur das bringen, was sich aus Karte und Bild nicht finden läßt, 2. allen Ballast beiseite lassen, 3. möglichst übersichtlich sein. Diesen Forderungen will D. in seinem „Lernbuch der Erdkunde“ gerecht werden; er habe, sagt er, mit dem hergebrachten Schema gebrochen und einen ganz neuen methodischen Weg eingeschlagen.

Daß der Unterricht in der Erdkunde lange Zeit im argen lag, kann nicht geleugnet werden, und ebensowenig, daß diese Klagen bis heute noch nicht ganz verstummt sind. Ein Teil der Schuld traf ohne Zweifel die Lehrbücher, der größere die Lehrer, wenn sie den Atlas geringschätzig behandelten. Von den Lehrbüchern können zur Vernachlässigung des Atlas höchstens die verführen, die Kartenskizzen aufnehmen, alle andern, alte wie neue, machen ihn für den Unterricht zur Bedingung, wenn die Erdkunde nicht zu einem mechanischen Auswendiglernen werden soll. Der Vorwurf also gegen die „heute herrschende Methode der Lehrbücher“ trifft weniger diese, als den Lehrer. Gegen interesselosen Unterricht wird aber auch das vorliegende Buch kein Universalmittel bieten.

Dennert macht ferner allen älteren Büchern den Vorwurf, sie seien mit zu viel Stoff belastet, während das seinige allen Ballast über Bord geworfen habe. Das letztere müßte man schon nach dem Titel „Lernbuch“ erwarten, denn es wird doch hoffentlich nur das bringen, was der Schüler seinem Gedächtnis einprägen soll. Aber weit gefehlt! Es wird dem Knaben recht viel zugemutet, z. B. die Anzahl der griechischen, italienischen, spanischen Provinzen, die Friedens- und Kriegsstärke der Heere, die Zahl der Segelschiffe, Dampfer, Kriegsschiffe mit ihren Kanonen, viele Geschichtsdaten (so für Großbritannien 22, für Frankreich 19 in Quarta!), Landesfarben, Münzen u. a. Sicherlich ist hier der „Ballast“ nicht beseitigt; sollte er aber nur Dekoration, nicht Lernstoff sein, dann gehört er auch nicht ins „Lernbuch“.

Was die dritte Forderung Dennerts, Übersichtlichkeit des Stoffes, betrifft, so vermag ich in seinem Buche einen Fortschritt gegen andere nicht zu finden. Da das „Lernbuch“ nur Stichwörter gibt und Fragen stellt, so erscheint es freilich in seiner

Kürze übersichtlicher als darstellende Lehrbücher, wie auch eine Disposition sich leichter übersehen läßt als eine ausgeführte Arbeit, darum aber noch nicht wertvoller ist.

Stichwörter und Fragen füllen den größten Teil des Buches; ein „Muster für den deutschen Unterricht ist es daher nicht“, sagt Dennert selbst. „Allein demgegenüber“, so weist er diesen Einwurf, der ihm gemacht werden könnte, zurück, „ist zu betonen, daß jeder Fachunterricht seinen Selbstzweck hat“. Diese unleugbare Tatsache schließt aber nicht aus, daß neben jenem noch ein anderer Zweck erstrebt werden kann. Darum scheint mir ein darstellendes Buch in gutem deutschen Stil jenem öden Gerippe weit vorzuziehen — aus diesem Grunde, nicht etwa aus Besorgnis, „es könnte dem Lehrer zunächst schwerer fallen, nach dem Lernbuche zu unterrichten, als nach einem der bisherigen Lehrbücher, in dem der ganze Stoff nicht nur für den Schüler, sondern auch für den Lehrer schönstens zurechtgelegt dargeboten wird“. Der Lehrer täte mir leid, der sich sein Wissen erst aus dem Lehrbuche holen müßte, und zur Ehre unseres Standes nehme ich an, daß hier nur von Ausnahmen gesprochen wird. Mag D. sein früher schon „als Manuskript gedrucktes Buch mit bestem Erfolge seinem Unterricht zugrunde gelegt“ haben, es steht dann Erfahrung gegen Erfahrung: seit fast dreißig Jahren erteile ich erdkundlichen Unterricht und glaube auch mit anderen Büchern einige Erfolge erzielt, vor allem die Schüler an Selbsttätigkeit gewöhnt zu haben. Dieselben Erfahrungen haben andere Lehrer gemacht.

Nach diesen Ausführungen soll in Kürze noch auf den Inhalt des Buches eingegangen werden. Am besten wird es benutzt in Anlehnung an den „Deutschen Schulatlas“ von Lüddecke und Haack (Gotha, J. Perthes), auf dessen Karten stets verwiesen wird. Der Stoff ist nach den neuesten Lehrplänen gegliedert, und die Lehraufgaben der einzelnen Klassen sind nach Jahresdritteln eingeteilt. Bisweilen scheinen die Anforderungen, die an die jüngeren Schüler gestellt werden, zu hoch, die Pensen zu umfangreich, zumal bei starker Klassenfrequenz. Seltsam mutet die Angabe der Aussprache fremder Namen an: da nämlich das Buch bei seiner Einrichtung für bloße Fragestellung die Namen im Texte nicht enthält, so bringt der Verf. an den betreffenden Stellen ganze Reihen von Namen mit ihrer Aussprache in den Anmerkungen, und der Schüler muß sich nun den zu einer bestimmten Frage gehörigen suchen.

Zum Schluß möchten wir noch auf mehrere Einzelheiten hinweisen, auf die wir bei Durchsicht des Buches gestoßen sind. S. 89: „Tasmanien (oder Vandiemensland)“. Der letztere Name dürfte sich auf keiner neuen Karte mehr finden. — S. 96 wird von den „Vereinigten Staaten von Nordamerika“ gesprochen statt „von Amerika“. Die westindischen Inseln Cuba und Puerto

Rico werden als ihr Besitz außer Amerika angegeben. Als Namen der den Vereinigten Staaten gehörigen Marianeninsel finde ich nur „Guam“, nicht „Suam“, wie D. schreibt. — S. 140: „Es arbeiten hier in (Deutsch-Ostafrika) vier deutsche und zwei englische Missionsgesellschaften, ferner die römisch-katholische“. Es ist bei den erstgenannten keine Konfession hinzugefügt. — In ein Schulbuch gehört nicht die Bemerkung (S. 152): „Zweck der Erwerbung (von Kiautschou) war nicht Gebietsvergrößerung, wie manche Nörgler glauben machen wollen“, — S. 164 ist für die Verteilung der Konfessionen in Deutschland die Zählung von 1890 zugrunde gelegt; danach beträgt die Summe der Einwohner 49⅘ Mill. Gleich darauf heißt es: „Der Abstammung nach sind 49 Mill. Germanen, 3 Mill. Nichtgermanen“ (also 52 Mill.). — S. 200 soll der Schüler auf Charlottenburg verfallen durch die recht unbestimmte Frage: „Mit Berlin verbundene Stadt?“ — In der Anmerkung auf S. 222 ist Kopernikus als Domherr zu Frauenberg statt Frauenburg genannt, und ebenda fällt auch besser der Satz weg: „Seine Lehre fand aus religiöser Kurzsichtigkeit heftigen Widerspruch“.

Posen. J. Beck.

J. Kiessling, Leitfaden für den Unterricht in der Experimentalphysik an Oberrealschulen, Realgymnasien und Gymnasien. Bearbeitet nach dem Lehrbuche der Physik von E. Budde. Berlin 1902. III u. 412 S. gr. 8. 5,50 M.

Dieses Werk, das den bescheidenen Titel „Leitfaden“ führt, könnte mit viel größerem Rechte „Lehrbuch“ heißen; denn es bietet den physikalischen Lehrstoff in einer zwar gedrängten, aber zusammenhängenden und ausführlichen Weise und enthält eine solche Menge Material, daß es selbst für Oberrealschulen kaum möglich ist, desselben vollkommen Herr zu werden. Aus letzterem Grunde dürfte es für Anfänger schwer zu handhaben sein und sich lediglich für Fortgeschrittenere empfehlen.

Der gesamte Lehrstoff ist scharf durchdacht und in einfacher, klarer und leicht verständlicher Sprache vorgetragen; angenehm berührt das anschauliche Klarmachen und Sichversenken in die einzelnen Erscheinungen, sowie die philosophische Art und Weise, mit der die Resultate und Errungenschaften zueinander in ursächlichen Zusammenhang gebracht werden.

Bei fast allen Entwicklungen wird der Gedankengang der Induktion zugrunde gelegt, und alle physikalischen Gesetze werden durch anschauliche und zweckdienliche Experimente herausgearbeitet.

Dabei ist überall vom mathematischen Kalkül im weitesten Maße Gebrauch gemacht und die Berechnung bis ins einzelne durchgeführt worden.

Im besonderen ist folgendes zu bemerken.

Wenn der Verf. in seinem Vorworte als eigenartige Anordnung der Mechanik besonders hervorhebt, daß dort (schon durch den ursprünglichen Verfasser) mit der herkömmlichen Einteilung in Statik und Dynamik gebrochen und als Haupteinteilung die „in 1. Mechanik des Punktes, 2. Mechanik der Systeme" gewählt sei, so ist dagegen zu bemerken, daß diese Einteilung schon in sehr vielen anderen Lehrbüchern der Physik eingeführt ist. — Von einer Bezugnahme auf die Dimensionen der physikalischen Größen nimmt der Verf. vorbedachten Abstand, nur der Begriff der Dimension wird bestimmt und an den Beispielen: Geschwindigkeit, Beschleunigung und Kraft erläutert. Ebenso ist die Klarlegung des Zusammenhanges der magnetischen und elektrischen Maßeinheiten mit den Einheiten des g-cm-sec-Systems ganz beiseite gelassen worden. Beides dürfte aber von vielen als ein Mangel empfunden werden.

Daß über die Anstellung der auszuführenden Experimente nur kurze Andeutungen gemacht seien, begründet der Verf. mit dem demnächstigen Erscheinen eines zum Leitfaden passenden experimentellen Hilfsbuches, das auch besonders die Beseitigung der Schwierigkeiten bei elektrischen Experimenten erzielen will.

Die Mechanik ist sehr ausführlich dargestellt; es ist dort unter anderem auch die fluterzeugende Kraft, sowie die theoretische Fluthöhe berechnet.

Auf die technische Benutzung des galvanischen Stromes ist in weitgehendem Maße Bedacht genommen.

In der Optik sind diejenigen Erscheinungen, welche sich ohne die hypothetische Grundlage der Undulationstheorie erklären lassen, vorab behandelt; das Wesen des Lichtes, seine Erklärung durch die verschiedenen Theorieen und die nähere Bestimmung seiner Wellenbewegung durch die Interferenz-, Beugungs- und Polarisationserscheinungen sind in nicht zu breiter Weise daran angeschlossen.

Den Farbenerscheinungen der Atmosphäre ist ein Kapitel am Ende der Optik, den Wärmeerscheinungen in derselben ein Kapitel am Ende der Kalorik gewidmet.

Die Darstellung des gesamten Lehrstoffes ist durchweg adäquat; doch finden sich an einzelnen Stellen Ungenauigkeiten. — So bedeuten die Isothermen, Isotheren nicht Linien gleicher Jahres-, bezw. Sommerwärme, sondern Kurven gleicher, auf das Meeresniveau reduzierter Jahres- bezw. Sommertemperaturen. — Die an den preußischen meteorologischen Stationen gebrauchten, sowie überhaupt die gangbaren Regenmesser sind keine „quadratischen", sondern runde Gefäße oder Trichter zum Auffangen des niederfallenden Regens. — Figur 201 stellt offenbar nicht das alte Saussuresche Hygrometer, sondern die von Koppe angegebene Form des Procenthygrometers mit Justiervorrichtung dar. — Daß die verschiedene Erwärmung des

Meereswassers Strömungen hervorrufen muß und daß ein großer Teil der im Meere, besonders in der Tiefe desselben vorhandenen Strömungen auf Temperaturverschiedenheiten beruhen muß, liegt doch auf der Hand, ebenso wie erwiesen ist, daß die oberflächlichen Meeresströmungen meist durch die darüber wehenden Winde herbeigeführt werden. — Nach den vom preußischen meteorologischen Institute angestellten Beobachtungen üben sowohl Flußläufe als auch Gebirge einen hemmenden Einfluß auf die Gewitterwolken aus.

In § 551 am Ende des zweiten Abschnittes muß es 2 L, 3 L anstatt $\frac{L}{2}$, $\frac{L}{3}$ heißen.

Alle diese Aussetzungen sind geringfügiger Natur und tun dem Werte des gediegenen Werkes kaum einen Abbruch.

Die Figuren sind fast sämtlich schematisch und, offenbar zum Zwecke der Raumersparnis, sehr klein gehalten; durch letzteren Umstand wird aber an manchen Stellen die Deutlichkeit nicht wenig beeinträchtigt.

Eine historische Übersicht, sowie eine Erklärung der in dem Werke gebrauchten Fremdwörter fehlen. Druck und Ausstattung des Buches sind gut.

Brilon i. Westf. Albert Husmann.

Th. Heller, Lehrbuch der Arithmetik nebst Übungsaufgaben. Kempten 1902, Köselsche Buchhandlung. 1. Teil, 126 S. 8. 2. Teil, 74 S. 8.

Obwohl der Rechenunterricht ein Teil des arithmetischen Unterrichts ist, so pflegen wir doch unter Arithmetik mehr die Buchstabenrechnung als die Rechnung mit bestimmten Zahlen allein zu verstehen. Da es sich in dem vorliegenden Buche nur um die letztere handelt, so wird der Verf. durch den für das Buch gewählten Titel die falsche Vorstellung erwecken, daß es sich hier um die Darstellung der Buchstabenrechnung handelt; er hätte besser getan, sein Buch ein Rechenbuch zu nennen. Veranlassung zur Bearbeitung des Buches gab dem Verf. das neue Lehrgrogramm für den Rechenunterricht an den Gymnasien, Progymnasien und Lateinschulen: demnach müßte sich der Inhalt des Buches von dem Inhalte der älteren Rechenbücher bemerkbar unterscheiden, wesentliche Unterschiede sind mir aber nicht aufgefallen; nur in Beziehung auf die Anordnung des Unterrichtsstoffes finde ich eine Verschiedenheit, nämlich die Stellung der Addition und Subtraktion der Decimalbrüche vor die vier Species mit gemeinen Brüchen, auf die dann die Multiplikation und Division der Decimalbrüche folgen. Im übrigen enthält das Buch den Unterrichtsstoff für die drei untern Klassen der höheren Schulen, wie ihn andere für diese Schulen bestimmte Rechen-

bücher auch enthalten. Die Art der Darstellung unterscheidet sich jedoch an manchen Stellen wesentlich von der jetzt fast allgemein gebräuchlichen und zwar namentlich bei der Behandlung der mehrfach benannten Zahlen. Zunächst stellt der Verf. eine Menge Einheiten auf, die in der deutschen Münz-, Maß- und Gewichtsordnung gar nicht vorkommen; in den Gebrauch sind nicht einmal alle in dieser Ordnung aufgestellten Einheiten übergegangen, und die Schule hat sich doch wesentlich um die Praxis zu kümmern und soll nicht das Gedächtnis der Schüler mit obendrein schwer zu behaltenden Namen beschweren, die sie späterhin im praktischen Leben gar nicht brauchen. Dem System zuliebe so etwas zu verlangen hat doch keinen rechten Sinn. Hingegen finde ich nicht erwähnt den in jener Ordnung aufgeführten Doppelzentner (100 kg), eine Einheit, die im praktischen Leben durchaus gang und gäbe ist. Ganz besonders ist mir aber die Schreibweise der mehrfach benannten Zahlen aufgefallen, die sich wesentlich von der gebräuchlichen unterscheidet. Sollte der Verf. wirklich noch nicht gesehen haben, daß die Schreibweise 4,86 ℳ, 10,783 kg u. s. w. durchaus der Schreibweise 4 ℳ 86 pf, 10 kg 783 g vorzuziehen ist, und sollte er nicht bemerkt haben, daß die Praxis fast durchweg die erstere Schreibweise angenommen hat? Diese überhebt uns bei der Reduktion jeder Rechnung, wie ja ohne weiteres einzusehen ist. Der Vorteil, den die Währungszahlen 10, 100 u. s. w. der Rechnung mit mehrfach benannten Zahlen gewähren sollen, wird ja allein durch diese Schreibweise erreicht. Durch seine Methode kommt der Verf. dann auch auf die umfangreiche Darstellung der Reduktionen und die sonst nie vorkommende Zusammenstellung von Einheiten, die nicht zusammengehören wie 67 kg 3 Pfd 28 g. Erst nach Durchnahme der Decimalbrüche, also in Quarta, erfährt der Schüler etwas von der gebräuchlichen Schreibweise. Die Rechnung mit Decimalbrüchen leitet der Verf. aus der Rechnung mit gemeinen Brüchen ab, während sie doch besser an die Rechnung mit ganzen Zahlen anzulehnen ist, fast unberücksichtigt sind die periodischen Decimalbrüche geblieben. Ziemlich umfangreich sind die abgekürzten Rechnungsarten behandelt, ich vermisse aber die durchaus notwendige Bestimmung des Fehlers und glaube, daß der Verf. diesen leider wenig benutzten Rechnungsarten durch seine recht umständliche Darstellung (namentlich bei der Multiplikation) wenig Freunde gewinnen wird. — Die den einzelnen Abschnitten beigefügten Übungen aus den Rechnungen des praktischen Lebens dürften den Bedürfnissen des Unterrichts genügen.

Berlin. A. Kallius.

EINGESANDTE BÜCHER

(Besprechung einzelner Werke bleibt vorbehalten).

---

1) Meyers Großes Konversations-Lexikon. Ein Nachschlagewerk des allgemeinen Wissens. Sechste gänzlich neubearbeitete und vermehrte Auflage. Mit mehr als 11000 Abbildungen im Text und auf über 1400 Bildertafeln, Karten und Plänen sowie 130 Textbeilagen. Zweiter Band: Astilbe bis Bismarck. Leipzig und Wien 1903, Bibliographisches Institut. 914 S. Lex. 8. eleg. geb. 10 M. — In schneller Folge hat sich dem ersten Bande dieses großartigen Werkes der zweite angereiht. Jede Stichprobe beweist, daß die Artikel aufs gründlichste überarbeitet und in jeder Beziehung vervollständigt worden sind. Die Abbildungen sind vorzüglich, die farbigen Tafeln wunderhübsch.

2) H. Vockeradt, Blätter der Erinnerung aus vaterländischen Freuden- und Trauertagen. Neun Reden, in der Schule und im weiteren Kreise gehalten. Paderborn 1902, F. Schöningh. IV u. 160 S. kl. 8. 1,50 M.

3) A. Beier, Die Berufsausbildung nach den Berechtigungen der höheren Lehranstalten in Preußen. Halle a. S. 1903, Buchhandlung des Waisenhauses. IV u. 54 S. 8.

4) P. Böhmel, Idealismus und Realismus in der Pädagogik. Marburg 1902, N. G. Elwert. 26 S. 0,50 M. — Erweiterter Vortrag.

5) O. Langer, Deutsche Diktierstoffe, vermehrt durch Einzelsätze, für den Unterricht in der Rechtschreibung. Dritte Auflage. Leipzig 1903, G. Freytag. VIII u. 136 S. gr. 8. geb. 2 M.

6) O. Weise, Musterbeispiele zur deutschen Stillehre, ein Handbüchlein für Schüler. Leipzig 1902, B. G. Teubner. 27 S. 0,30 M.

7) B. Werneke, Praktischer Lehrgang des deutschen Aufsatzes für die oberen Klassen der Gymnasien und anderer höherer Lehranstalten. Fünfte Auflage. Paderborn 1902, F. Schöningh. XII u. 382 S. 3,80 M.

8) F. Prosch, Geschichte der deutschen Dichtung zum Gebrauche an österreichischen Lehranstalten und für das Selbststudium. Erster Teil: Von der Urzeit bis zu Goethes Rückkehr aus Italien. Zweite Auflage. Wien 1903, Karl Graeser & Kie. VII u. 249 S. geb.

9) H. Hoffmann, Wilhelm Hauff. Eine nach neuen Quellen bearbeitete Darstellung seines Werdeganges. Mit einer Sammlung seiner Briefe und einer Auswahl aus dem unveröffentlichten Nachlaß des Dichters. Frankfurt a. M. 1902, Moritz Diesterweg. XVI u. 298 S. 4 M, geb. 5 M.

10) F. Hebbel, Die Nibelungen. Für den Schulgebrauch herausgegeben von A. Neumann. Leipzig 1902, G. Freytag. 272 S. kl. 8. geb. 1,50 M.

11) O. Dähnhardt, Deutsches Märchenbuch. Erstes Bändchen. Mit vielen Zeichnungen und vier farbigen Originallithographieen. Leipzig 1903, B. G. Teubner. VI u. 154 S. geb.

12) Schiller, Wilhelm Tell. Erläutert von E. Kuenen. Sechste Auflage. Mit einer Karte der Örtlichkeit. Leipzig 1902, H. Bredt. 122 S. 1 M.

13) Schöninghs Textausgaben alter und neuer Schriftsteller. Herausgegeben von A. Funke und Schmidt-Mancy. Paderborn 1903, F. Schöningh. kl. 8. geb.

a) Schiller, Ausgewählte Gedichte. XV u. 156 S. 0,40 *M*.

b) Schiller, Maria Stuart. 131 S., Anm. 3 S. 0,40 *M*.

c) Schiller, Die Braut von Messina. VIII u. 82 S., Anm. 4 S. 0,30 *M*.

d) Goethe, Götz von Berlichingen. 109 S., Anm. 3 S. 0,30 *M*.

e) Lessing, Nathan der Weise. X u. 129 S., Anm. 3 S. 0,40 *M*.

f) Lessing, Emilia Galotti. VIII u. 74 S., Anm. 2 S. 0,30 *M*.

g) Grillparzer, Sappho. 79 S., Anm. 3 S. 0,30 *M*.

h) Shakespeare, König Lear. VIII u. 102 S., Anm. 3 S. 0,40 *M*.

14) P. Weißenfels, Griechisches Lese- und Übungsbuch für Tertia. Zweite Auflage. Leipzig 1903, B. G. Teubner. X u. 274 S. gr. 8. geb. — Die in der ersten Auflage getrennten Teile für Unter- und Obertertia sind jetzt zu einem Bande vereinigt.

15) R. Helm, Griechischer Anfangskursus. Übungsbuch zur ersten Einführung Erwachsener ins Griechische, besonders für Universitätskurse nebst Präparationen zu Xenophons Anabasis I und Homers Odyssee IX. Leipzig 1902, B. G. Teubner. IV u. 80 S. u. 5 Tabellen. gr. 8.

16) P. Wesener, Griechisches Elementarbuch. Neue Ausgabe. Zweiter Teil. Fünfte Auflage. Leipzig 1902, B. G. Teubner. IV u. 155 S. geb. 1,60 *M*.

17) A. Fuchs, Die Temporalsätze mit den Konjunktionen „bis“ und „solange als“. Würzburg 1902, A. Stubers Verlag (C. Kabitzsch). IV u. 130 S. gr. 8. 3,60 *M*. (Beiträge zur Historischen Syntax der griechischen Sprache, herausgegeben von M. v. Schanz, Heft 14.)

18) B. L. Gildersleeve, Problems in Greek Syntax. Baltimore 1903, John Hopkins Press. 260 S. 8. geb. — S.-A. aus dem American Journal of Philology XXIII (1902).

19) Aischylos, Sieben gegen Theben. Mit erklärenden Anmerkungen von N. Wecklein. Leipzig 1902, B. G. Teubner. III u. 100 S. 1,20 *M*.

20) V. Thumser, Sokrates als Vorbild der studierenden Jugend. Wien 1902, Verlag des Verfassers. 8 S. gr. 8. — S.-A. aus dem Jahresbericht des Staats-Gymnasiums in Wien VI.

21) A. Gudeman, The Sources of Plutarch's Life of Cicero. Philadelphia 1902, Ginn & Comp. 117 S. (Publications of the University of Pennsylvania VIII 2.)

22) L. Mayr, Χαρίτων πόλις, Die Stadt der Grazien. Beschreibung der Stadt Graz nebst den wichtigsten Sagen aus Stadt und Umgegend. Griechisch und deutsch. Zweite Auflage. Graz 1902, P. Cieslar. 66 S. 8.

23) Velhagen & Klasings Sammlung französischer und englischer Schulausgaben. Bielefeld und Leipzig 1902, Velhagen & Klasing.

a) Voltaire, Diderot, Rousseau, Morceaux choisis. Herausgegeben von P. Voelkel. IV u. 148 u. 40 S. kl. 8. geb. 1,30 *M*.

b) P. und V. Marguerite, Poum, aventures d'un petit garçon. Herausgegeben von A. Mühlan. 76 u. 18 S. kl. 8. geb. 0,90 *M*.

c) Ausgewählte Essais hervorragender französischer Schriftsteller des 19. Jahrhunderts. Herausgegeben von M. Fuchs. IX u. 109 u. 32 S. kl. 8. geb. 1,20 *M*.

d) M. R. Mitford, Selected Stories from Our Village. Herausgegeben von O. Hallbauer. IV u. 89 u. 29 S. kl. 8. geb. 0,90 *M*.

e) J. Milton, Paradise Lost (Book I—VI). Herausgegeben von L. Spies. X u. 123 u. 40 S. kl. 8. geb. 1,20 *M*.

f) J. K. Jerome, Three Men in a Boat. Herausgegeben von K. Horst. Mit 1 Karte der Themse und 7 Abbildungen. VIII u. 134 u. 28 S. kl. 8. geb. 1,30 *M*.

24) London old and new. History, Monuments, Trade, Government. Mit deutschen Anmerkungen herausgegeben von J. Klapperich (Ausgabe A). Glogau 1902, C. Flemming. VIII u. 112 S. gr. 8. mit 11 Abbildungen und 1 Plan von London. geb. 1,60 *M*.

25) F. Kirchner, Englische Gedichte. Zweite Auflage von E. Taubenspeck. Leipzig 1902, B. G. Teubner. VII u. 109 S. geb. 1,20 *M*.

26) Shakespeare, König Lear. Herausgegeben von L. Schunk. Paderborn 1903, F. Schöningh. 168 S. kl. 8. geb. 1,50 *M*.

27) Französische Übungs-Bibliothek. Leipzig 1902, L. Ehlermann.

a) Benedix, Das Lügen. Bearbeitet von H. Zschalig. Dritte Auflage. VIII u. 108 S. kl. 8. geb. 1,20 *M*.

b) Benedix, Ein Lustspiel. Bearbeitet von H. Schindler. Zweite Auflage. 147 S. kl. 8. geb. 1,20 *M*.

28) Freytags Sammlung französischer und englischer Schriftsteller. Leipzig 1903, G. Freytag.

a) P. Mérimée, Colomba. Herausgegeben von M. Kuttner. X u. 126 S. kl. 8. geb. 1,50 *M*. Wörterbuch 42 S. 0,50 *M*.

b) E. Schuré, Les grandes légendes de France. Für den Schulgebrauch herausgegeben von H. Gassner. Mit 2 Abbildungen. 90 S. kl. 8. geb. 1,20 *M*. Wörterbuch 47 S. 0,50 *M*.

c) J. S. Fletcher, In the days of Drake. Herausgegeben von K. Meier. VIII u. 86 S. kl. 8. geb. 1,20 *M*. Wörterbuch 28 S. 0,40 *M*.

d) G. A. Henty, Wulf the Saxon. Herausgegeben von R. Besser. IV u. 119 S. kl. 8. geb. 1,40 *M*. Wörterbuch 43 S. 0,50 *M*.

e) W. Prescott, History of the Conquest of Mexico. Herausgegeben von J. Leitritz. Band I: VIII u. 126 S. kl. 8. 1,50 *M*. Band II: IV u. 122 S. kl. 8. geb. 1,50 *M*. Wörterbuch 60 S 0,60 *M*.

29) G. Weitzenböck, Lehrbuch der französischen Sprache. I. Teil. Vierte Auflage. Leipzig 1902, G. Freytag. 172 S. geb. 2 *M*.

30) G. Weitzenböck, Lehrbuch der französischen Sprache für höhere Mädchenschulen und Lehrerinnen-Seminare. Erster Teil. Leipzig 1902, G. Freytag. 180 S. gr. 8. geb. 2,50 *M*.

31) J. Ackerknecht, Wie lehren wir die neuen Vereinfachungen des Französischen? Marburg 1902, N. G. Elwert. IV u. 27 S. gr. 8. 0,50 *M*. — S.-A. aus der Zeitschrift „Die neueren Sprachen“.

32) Amis und Amiles, ein altfranzösisches Heldengedicht. In deutsche Verse übertragen von H. Grein. Mit einem Vorwort von G. Körting. Kiel 1902, Robert Cordes. VI u. 92 S. gr. 8. 2 *M*.

33) G. Strotkötter, La Vie Journalière. Konversationsübungen über das tägliche Leben. Zweite Auflage. Leipzig 1902, B. G. Teubner. Ausgabe A. IV u. 82 S. gr. 8. geb. Ausgabe B. VI u. 128 S. kl. 8. geb.

34) P. Orsi, Das moderne Italien. Übersetzt von F. Goetz. Leipzig 1902, B. G. Teubner. X u. 380 S. 5,60 *M*.

ERSTE ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Randbemerkungen zum Unterricht in der neuesten Geschichte.

Anlaß zu den folgenden Bemerkungen gab mir der Umstand, daß der Herausgeber dieser Zeitschrift mich um eine Besprechung der Volksausgabe von Sybels Geschichte der Begründung des Deutschen Reiches gebeten hatte. Denn weil über ein Werk, das seit länger als einem Jahrzehnt im Brennpunkt der wissenschaftlichen Erörterung Gegenstand vieler Nachprüfungen gewesen ist und dabei, alles in allem, die Probe glänzend bestanden hat, nur wenig Neues sich sagen läßt, so lag es nahe, den übernommenen Auftrag etwas zu ändern und zu fragen, welche Förderung die neue Ausgabe des Sybelschen Werkes den Interessen und Aufgaben des Geschichtsunterrichts in Aussicht stelle. Doch schien es mir zweckdienlich zu versuchen, vorher über einige andere Punkte, die für den Gegenstand von Belang sind, eine Verständigung herbeizuführen. Eine Verständigung? Bedarf es deren noch, nachdem die Lehrpläne, nicht nur die jüngsten, sondern auch schon die von 1892 so bestimmte Weisungen gegeben haben? Nun, die Lehrpläne in Ehren, aber gleich andern guten oder gutgemeinten Plänen haben auch sie in der Praxis ihre Haken. Daß beispielshalber, um einen besonders anstößigen zu fassen, im Geschichtsunterricht das amtlich gesteckte Lehrziel seltener erreicht zu werden pflegt, als man nach außen, vielleicht auch nach oben zugeben möchte, haben Männer, die sonst nicht zu einer skeptischen Beurteilung der Dinge neigen, unverhohlen ausgesprochen. Und wenn dieses bei mancher Gelegenheit konstatierte Defizit von keiner Seite ernstlich angezweifelt worden ist, vielmehr in fachkundigen Kreisen als offenes Geheimnis gilt und mitunter sogar wie etwas Unvermeidliches hingenommen wird, so liegt darin, glaube ich, ein Geständnis von unerfreulicher symptomatischer Bedeutung.

In der Tat stößt die Behandlung der neuesten Geschichte auch heute noch auf Hindernisse und Widerstände, an denen die

Absicht der Lehrpläne in vielen Fällen zu scheitern droht. Von diesen Klippen liegen einige offen am Tage, andere tiefer und versteckt. Zuerst ein Wort über diese. Ihr Centrum sehe ich in dem neuerdings mit besonderer Rührigkeit aufgenommenen Bestreben, der alten Geschichte das zweite Jahr in Sekunda zurückzuerobern. Zwar weisen die Väter und Freunde dieses Gedankens den Einwand, daß dessen Verwirklichung nur auf Kosten der vaterländischen und neueren Geschichte möglich sei, als unbegründet zurück, indessen alles, was sie zur Widerlegung jenes Einwandes vorbringen, läuft darauf hinaus, uns weismachen zu wollen, daß 5 = 4 sei. Wie keine noch so gewandte Dialektik beweisen kann, daß der Unterricht in der deutschen Geschichte nicht geschmälert werde, wenn man ihm von den fünf Jahren, die ihm an neunklassigen Schulen zur Verfügung gestellt sind, ein Jahr nehmen wollte, so wird auch keine irgendwie geartete Verstärkung des altgeschichtlichen Unterrichts imstande sein, einen so erheblichen Ausfall in der neuern Geschichte erträglich zu machen, geschweige zu ersetzen. Wer das für möglich hält, scheint zu verkennen, was in der Schule die alte Geschichte leisten kann, die neuere leisten soll.

Nun hat ja allerdings am Gymnasium die alte Geschichte eine weit größere Bedeutung als an realistischen Anstalten, und es liegt auf der Hand, daß sie in einem Unterrichtsorganismus, der in der Hauptsache auf die Beschäftigung mit den alten Sprachen gestellt ist, auch bei gleicher Stundenzahl eine ganz andere geistbildende Kraft entfaltet als dort, wo sie außerhalb des Arbeits- und Interessencentrums steht und die Schüler von der Welt der Griechen und Römer fast nur in der Geschichtsstunde erfahren. Mit der vaterländischen und neueren Geschichte verhält sich das anders, sie hat an allen Schulen, den humanistischen wie den realistischen, dieselbe Bedeutung und Aufgabe. Will man an dieser Aufgabe eine ideale und praktische Seite unterscheiden, so gebe ich von vornherein zu, daß jene zum Teil auch mit Hilfe des altgeschichtlichen Unterrichts gelöst werden kann; die andere dagegen, die darin besteht, dem Schüler, soweit das überhaupt möglich ist, die gegenwärtige Form unseres nationalen und politischen Lebens, seine wichtigsten Mächte und Kräfte historisch verständlich zu machen und ihn dadurch zu befähigen, die eines Tages ihm obliegenden Bürgerpflichten mit Einsicht und Opfermut zu erfüllen, — diese im besten Sinne praktische Aufgabe fällt ganz und fast ausschließlich dem Unterricht in der deutschen, zumal in der neuern Geschichte zu. Dasselbe Ziel durch Vermehrung der altgeschichtlichen Unterrichtsstunden oder durch einen auf die Gegenwart und das moderne Leben irgendwie zugeschnittenen Betrieb der alten Sprachen erreichen zu wollen, halte ich in Anbetracht des unzulänglichen Mittels für einen ganz aussichtslosen Versuch. Gewiß kommen wir im altgeschichtlichen

und altsprachlichen Unterricht mitunter in die Lage, auf Vorgänge und Erscheinungen der neuern Geschichte und der Gegenwart hinzuweisen, und wenn dabei das Verständnis der Gegenwart etwas gefördert und befruchtet wird, so nehmen wir das als gelegentlichen Nebengewinn, ohne davon viel Aufhebens zu machen, selbstverständlich gern in den Kauf; nur sind wir der Meinung gewesen, daß derartige Hinweise vor allem dazu dienen sollen, das Verständnis der alten Autoren oder der alten Geschichte zu erleichtern und zu beleben. Jetzt aber dreht man die Sache beinahe um, als ob die Griechen nnd Römer auf dem Gymnasium dazu daseien, unsern Jungen die Gegenwart und das moderne Leben zu erklären. Ein verblüffender Einfall, dessen Originalität man noch mehr bewundern und würdigen wird, wenn man sich erinnert, daß von derselben Seite, die sich hier so beflissen zeigt, die humanistischen Studien zu modernisieren und zu utilisieren, der besser berechtigte utilitarische Charakter einiger andern Fächer, z. B. des Französischen und der Geographie, als des Gymnasiums unwürdig bestritten zu werden pflegt. Von den Früchten, die dieses neueste Utilitätsprinzip zeitigen wird, bekommt man einen Vorgeschmack, wenn man sieht, daß dem Lehrer, der mit Tertianern den Cäsar übersetzt, in allem Ernste nahegelegt wird, bei dem Überfall der fünfzehn Kohorten des Sabinus daran zu erinnern, wie Moltke in seiner Darstellung des deutsch-französischen Krieges über manche Operationen des Großherzogs von Mecklenburg spricht. Derartige „Beziehungen" zu entdecken ist freilich kein Kunststück. Ein Lehrer, der wirklich bei der Lektüre des fünften Buches von Cäsars Kommentarien seinen Tertianern Moltkes Urteil über die Operationen des Großherzogs von Mecklenburg erwähnen möchte, wird wohl gleich im ersten Kapitel des ersten Buches bei den Worten hi omnes lingua institutis legibus inter se differunt die Anmerkung machen, daß in dem heutigen straff centralisierten Frankreich diese Unterschiede größtenteils geschwunden sind; auch wird er schwerlich übersehen, daß er beim folgenden Satze horum omnium fortissimi sunt Belgae, propterea quod a cultu atque humanitate provinciae longissime absunt — sogar zwei Scheinwerfer auf die Gegenwart loslassen kann, indem er seinen Schülern sagt, daß heute die Belgier als Bürger eines neutralisierten Staates wenig Gelegenheit zur Betätigung kriegerischer Tapferkeit haben und daß unsere pommerschen oder westfälischen Bauernsöhne, quod a cultu atque humanitate absunt, durchgehends bessere Soldaten sind als die etwas verwöhnte und verweichlichte Jugend der großen Städte. Und so weiter, und so weiter. Man sieht: wenn das mit so großen Verheißungen an die Glocke gehängte Prinzip nicht allen möglichen Torheiten die Tür öffnen soll, so ist jede dieser sogenannten Gelegenheiten, auf die Gegenwart hinzuspielen, genau darauf anzusehen, ob ein solcher Hinweis zur Sache gehört, das heißt zum Verständnis des Autors

nötig und förderlich ist. Alsdann wird man finden, daß es sich in Wahrheit nur um ganz vereinzelte Fälle handelt und daß es den Mund sehr voll nehmen hieße, wenn man hier von einer nennenswerten oder gar systematischen Vorbereitung zum Verständnis der Gegenwart und des modernen Lebens sprechen wollte. In diesem Urteil bestärkt mich die Wahrnehmung, daß von den mancherlei Beispielen, die ein zur Anpreisung des neuen Prinzips geschriebenes Büchlein zusammengestellt hat[1]), ein Teil aus Schriften stammt, die kaum jemals in der Schule gelesen werden, und daß von den übrigen Beispielen wiederum nur ein Bruchteil derselben Schülergeneration vor die Augen kommen kann. Oder sollen wir etwa bei Aufstellung des Lektüreplans solche Abschnitte aus unsern Schulautoren bevorzugen, die zu Ausblicken auf die Gegenwart besonders einzuladen scheinen? Der Gedanke wäre ja nicht einmal so radikal wie der, dem wir das Griechische Lesebuch von Wilamowitz verdanken, aber verkehrt sind sie beide. Ihre anregende Wirkung auf die Wissenschaft soll damit nicht herabgesetzt werden, aber eines schickt sich nicht für alle; und wenn das Modernisierungsprinzip, wie ich es der Kürze halber nennen will, im Seminarzimmer und in der Studierstube am Platze ist, so würde doch seine systematische Einführung in den Gymnasialunterricht voraussichtlich die Wirkung haben, daß man zwar für den Augenblick einige Gegner des Gymnasiums verdutzt machen und entwaffnen könnte, jedoch um dieses ephemeren Erfolges willen Gefahr liefe, seine Lebenskraft in der Wurzel zu schädigen. Wie das Gymnasium das Bildungsgold der alten Klassiker heben und verwerten, den altsprachlichen Unterricht zu einer echten Palaestra vitae machen soll, zeigt die kleine Horazstudie, die Oskar Jäger vor kurzem in der Monatsschrift für höhere Schulen veröffentlicht hat; sie ist eine deutliche, wenn auch unausgesprochene Absage an das Modernisierungsprinzip, eine wirkungsvolle Illustration des Satzes, daß die griechische und lateinische Lektüre der Gegenwart dient, wenn die Klassiker zur Erkenntnis des antiken Lebens gelesen werden, nicht des modernen. Der Wunsch, aus der Beschäftigung mit den Alten viel unmittelbaren, gewissermaßen auf die Gegenwart projizierten Gewinn zu schöpfen, entspringt jenem weitverbreiteten pädagogischen Irrtum, der die Früchte, die, um köstlich zu werden, langsam reifen müssen, vorzeitig abschütteln oder, um ein Bild unseres großen politischen Lehrmeisters zu gebrauchen, die Reife durch untergestellte Kerzen beschleunigen möchte.

Doch zurück zum Ausgang dieser Betrachtung. Ich wollte zeigen, daß man dem altsprachlichen und altgeschichtlichen Unterricht eine über seine Kraft gehende Aufgabe stellt, wenn man von ihm erwartet, er werde eine Verkürzung der deutschen Geschichte

---

[1]) Gemeint ist Paul Cauers Palaestra vitae. Berlin 1902, Weidmann.

um ein volles Jahr wettmachen können. Überdies sind nicht einmal alle, die in den Ruf nach einem zweiten Jahr alter Geschichte in Sekunda einstimmen, der Meinung, dem Urheber dieses Ceterum censeo auf seinen der Gegenwart zugewandten didaktischen Pfaden zu folgen. Denn wenn jemand, wie das jüngst wieder einmal geschehen ist, darüber klagt, daß es in der griechischen und lateinischen Lektüre „immer notwendiger geworden sei, Namen und Tatsachen zu erläutern", so hat er gewiß bei dem Wunsche nach Vermehrung des altgeschichtlichen Unterrichts etwas anderes im Sinne, nämlich daß es in der alten Geschichte darauf ankomme, den Schülern ein Viel, um nicht zu sagen ein Vielerlei von Namen und Tatsachen einzuprägen. War diese Ansicht ehemals allgemein herrschend, so muß man sich doch wundern, ihr heute noch so offen zu begegnen; denn nicht allein hinsichtlich des Geschichtsunterrichts, der hier als eine Art Vorschule für die Klassikerlektüre aufgefaßt wird, sondern auch hinsichtlich der Lektüre selbst offenbart die Klage eine Anschauung, die wir überwunden glaubten und von der man im Interesse des Gymnasiums wünschen muß, daß sie nirgends mehr vegetiere. Haben wir uns einmal klargemacht, daß der beste Gewinn der Klassikerlektüre gesichert wird, wenn wir die Schüler dazu anleiten, aus den Quellen selbst sich eine gewisse Anschauung vom antiken Leben, von den Menschen und ihrer Denkweise zu erarbeiten, so werden wir nicht verdrießlich sein, wenn wir bei der Lektüre Namen und Tatsachen erläutern müssen. Beispielshalber werden wir von einem Sekundaner nicht verlangen, daß er über die Advokatenlaufbahn eines homo novus, über die Stellung der Parteien im nachsullanischen Rom, über die Steuerverhältnisse der Untertanenschaft, über den Zusammenhang der ökonomischen und finanziellen Vorgänge in Asien und Rom, sowie über hundert Einzelheiten Bescheid wisse, e h e wir mit ihm die Rede für das Manilische Gesetz zu lesen beginnen. Liest er doch gerade umgekehrt diese Rede deshalb, um aus der gemeinsamen Arbeit des Übersetzens und Interpretierens ein Bild von jenen Dingen zu gewinnen, und zwar ein Bild von solcher Fülle, Frische und Klarheit, wie der Geschichtsunterricht es ihm nie erschließen kann. Weil es in dieser Frage eine Meinungsverschiedenheit schlechterdings nicht geben kann, so ist die Forderung, um der Klassikerlektüre willen der alten Geschichte das zweite Jahr zurückzugeben, als unbegründet abzuweisen. Mit vielen Fachgenossen habe ich vor 13 Jahren der Herabsetzung der alten Geschichte von 160 auf 120 Stunden nicht ohne Bedenken gegenübergestanden, aber zwei Wirkungen der Änderung haben mich bald damit ausgesöhnt: daß der deutschen und neueren Geschichte mehr Raum gewonnen war und daß die Lektüre der alten Schriftsteller an manchen Orten nolens volens auf andere ersprießlichere Wege geführt wurde. Insofern möchte ich auch jenen Stoßseufzer,

daß man gegenwärtig in der Lektüre viele Namen und Tatsachen erläutern müsse, als ein erwünschtes Symptom, als Dämmerung einer bessern Einsicht deuten.

Scheint nun im übrigen freilich nicht zu befürchten, daß der Ruf nach Vermehrung des altgeschichtlichen Unterrichts bald Gehör finden und dadurch der neueren Geschichte unmittelbar Verlust bereiten werde, so trägt doch das immer wieder lautwerdende Verlangen dazu bei, die geheimen Schwierigkeiten, mit denen diese zu kämpfen hat, zu vermehren. Zwar ist die Meinung, daß die neuere Geschichte an sachlichem und pädagogischem Gehalt hinter der alten zurückstehe, durch die politischen Ereignisse des 19. Jahrhunderts und durch die Arbeit der neueren Geschichtsforschung einigermaßen erschüttert und widerlegt, aber für viele ist es schwer, sich in die Erkenntnis der veränderten Lage zu finden. Weil das Ferne nicht nur im Raume, sondern auch in der Zeit imponiert — und hier allerdings mit etwas mehr Recht als dort —, so hält man daran fest, daß einerseits, in der Wissenschaft, die Beschäftigung mit der neuesten Geschichte dem Forscher höchstens als eine Art Erholung gezieme, anderseits, in der Schule, von allen geschichtlichen Epochen wiederum die neueste am ehesten entbehrlich sei. Lassen wir die erste Hälfte dieses Satzes unerörtert, von der zweiten soll eine kleine Erinnerung zeigen, daß sie mindestens auf unsicherem Boden steht. Ein geistvoller Freund der humanistischen Jugenderziehung hat gelegentlich einmal gesagt, das Gymnasium habe in dem großen Examen, das der Krieg 1870/1871 unserm Volke auferlegt habe, glänzend bestanden, — ein treffendes Wort, wenn man an die starke, zu jedem Opfer bereite Begeisterung denkt, die damals die Nation in allen Stämmen und Ständen durchglühte und die allerdings auch der deutschen höheren Schule als einer Hüterin idealer Gesinnung ein rühmliches Zeugnis ausgestellt hat. Denkt man aber dann nur wenige Jahre weiter zurück, wie ratlos und verworren zeigt sich da des idealgesinnten und opferwilligen Volkes politisches Urteil! In blindem Haß widerstrebte die große Mehrheit gerade der Gebildeten den Plänen des Staatsmannes, der allein den Weg zur Höhe kannte und der — was in diesem Zusammenhang zwar nichts beweisen soll, aber doch als am Wege liegend erwähnt sein mag — auf dem Gymnasium nicht nur Latein und Griechisch getrieben hatte, sondern auch so viel Geographie und neuere Geschichte, daß ihm im Abiturientenexamen ein Aufsatz über die hegemonische Stellung Europas zugemutet werden konnte. Daß die gefährliche Krisis der sechziger Jahre im schneidenden Widerspruch mit der gebildeten Mehrheit des Volkes so schnell überwunden wurde, war jedenfalls die Fügung eines Glückes, auf dessen Wiederkehr zu zählen vermessen wäre. Je mehr daher heute im Vergleich mit jener Zeit die Gesamtheit des Volkes zur Mitarbeit an den politischen und sonstigen öffentlichen Dingen

berufen ist, um so weniger sollte der Geschichtsunterricht sich der Aufgabe entziehen, das politische Verständnis der Jünglinge zu wecken und sie zu einem gesunden, im guten Sinne praktischen Urteil zu befähigen. Absichtlich lege ich den Ton auf die Anleitung zu einem praktischen politischen Urteil; denn an politischen Theoretikern oder Doktrinären hatten und haben wir in Deutschland keinen Mangel. Und wenn man für diese unerwünschte Überproduktion auch nicht die Schule, wenigstens nicht die Schule allein verantwortlich machen darf, so besteht doch zwischen dem weitverbreiteten Mangel an praktischer Auffassung der Politik und der Neigung, die alte Geschichte auf Kosten der neuern zu loben, ein Zusammenhang, dem nachzuspüren, so verlockend es wäre, uns doch an dieser Stelle zu weit führen würde. Dies ist sicher: der mit erstaunlicher Zähigkeit immer wieder unternommene Versuch, an dem vor 13 Jahren festgestellten Geschichtsplan zu rütteln, um für die alte Geschichte ein Plus herauszuschlagen, trägt einen wesentlichen Teil der Schuld an der Tatsache, daß in gymnasialen Kreisen eine gewisse vornehmtuende Gleichgiltigkeit gegen den pädagogischen Wert der neueren und neuesten Geschichte auch heute noch Boden findet. Und das halte ich nicht nur im Interesse der Sache, das heißt der diesem Unterricht zufallenden Aufgabe für bedauerlich, sondern auch um des Gymnasiums selbst willen, dem jeder Erfolg der erwähnten Propaganda verhängnisvoll werden würde; darüber läßt die Geschichte und mehr noch die Vorgeschichte der jetzt äußerlich abgeschlossenen Schulreform dem, der sehen will, keinen Zweifel. Der unlängst wieder einmal aus einer raschen Feder geflossene Satz, daß die Mehrzahl der preußischen Fachgenossen das Verlangen nach einem zweijährigen Kursus in der alten Geschichte teile, gehört augenscheinlich in die Kategorie der unkontrollierbaren und daher billigen Behauptungen; ich bescheide mich, ihn als Probe eines gewissen orthodoxen Selbstbewußtseins, das jede abweichende und unbequeme Ansicht im eigenen Lager mundtot machen oder ignorieren möchte, zu erwähnen und wiederhole zur Sache selbst ein Wort, das ich bei einer früheren Gelegenheit der mir bedenklich scheinenden Agitation entgegengehalten habe: daß die Erfüllung jenes Verlangens das Schlimmste sein würde, was die Feinde der humanistischen Erziehung dem Gymnasium wünschen könnten.

Unter den offenen Schwierigkeiten und Hindernissen, die der Behandlung der neueren und neuesten Geschichte im Wege stehen, ragen einige besonders hervor: die Knappheit der Zeit, die leicht zur Folge hat, daß der Unterricht irgendwo in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts stecken bleibt oder, um wenigstens den Schein zu retten, die folgenden Jahrzehnte in Siebenmeilenstiefeln durchmessen muß; sodann das Bedenken, daß wir von der inneren Geschichte mancher Ereignisse der neueren Zeit

noch keine zuverlässige Kunde haben und ihnen nicht mit einer dem Unterrichtszweck angemessenen Sicherheit gegenüberstehen; endlich die Gefahr, bei Besprechung mancher der Gegenwart naheliegenden Vorgänge ungewollt und unversehens in den politischen Tagesstreit zu geraten und dadurch mehr zu schaden als zu nützen.

Daß das Geschichtspensum der Oberprima in einem unbequemen Verhältnis zu der verfügbaren Unterrichtszeit steht, ist eine alte und allgemeine Klage, und daß in der Regel die Geschichte des 19. Jahrhunderts von der knappen Zeitdecke, nach der der Unterricht sich zu strecken hat, zu wenig bekommt, ist, wie schon oben gesagt wurde, notorisch. Um diesen Mißstand zu heben, hat man vorgeschlagen, den chronologischen Gang des Unterrichts zu durchbrechen, und zwar entweder nach dem Tode Friedrichs des Großen die Zeit von 1789—1815 vorläufig nur in einer kurzen, 3 bis 4 Stunden beanspruchenden Übersicht zu behandeln, um dadurch für die Zeit nach 1815 ausreichenden Raum zu schaffen[1]), oder etwa über die ganze Epoche von 1648—1789 zunächst nur einen Überblick zu geben, die eingehende Behandlung aber erst mit der französischen Revolution zu beginnen und in einem Zuge bis zur Gegenwart fortzuführen[2]); in beiden Fällen müßten dann die vorläufig summarisch behandelten Abschnitte später, soweit Zeit erübrigt, etwas ausführlicher nachgeholt werden. Diese und ähnliche Vorschläge können die Not, die sie geboren hat, nicht verleugnen. Das schwerste Bedenken, das ihnen entgegensteht, liegt darin, daß die empfohlene Änderung eine der besten Wirkungen des Geschichtsunterrichts — den Sinn für den Zusammenhang geschichtlicher Entwicklung — zu schwächen droht. Und wenn man sagen wollte, dieses Bedenken habe auf einer Oberprima weniger zu bedeuten als in den vorhergehenden Klassen, so bin ich der entgegengesetzten Ansicht, daß ein derartiges Hysteron Proteron eher auf einer unteren Stufe unschädlich wäre, insofern dem Quartaner und Tertianer die Geschichte ohnehin eine Reihe von Geschichten zu sein pflegt. Keinesfalls aber sollte man jenen Ausweg einschlagen, solange sich noch ein anderes Mittel zeigt, mit dessen Hilfe man das erstrebte Ziel unbedenklicher erreichen kann. Ein solches Mittel ist vorhanden, dasselbe, auf dessen Anwendung uns in Obersekunda der Zwang der veränderten Lage hingewiesen hat: eine sorgfältige, aber gründliche Sichtung des Stoffes, die es über sich gewinnt, auf mancherlei Neben- und Beiwerke zu verzichten, um die aus sachlichen und pädagogischen Gründen wertvolleren Punkte eingehender behandeln zu können. Diese Sichtung hätte

---

[1]) Diesen Vorschlag macht G. Schumann in dem Wandsbeker Programm von 1895.

[2]) So E. Stutzer im 54. Heft der Lehrproben und Lehrgänge.

für Oberprima davon auszugehen, daß das ganze zweite Tertial für die Geschichte des 19. Jahrhunderts bis zum Jahre 1871 freigemacht werden muß, wenn anders man dieser für den Unterricht fraglos wichtigsten Epoche gerecht werden will. Ist bis Weihnachten das Jahr 1871 erreicht, so kann man die durch allerlei zum Teil unvorhersehbare Verhältnisse beeinträchtigte Unterrichtszeit des letzten Tertials auf die Jahre nach 1871 und auf Wiederholungen verwenden, unter denen allerdings etwas anderes verstanden ist als ein mechanisches, auf den Examensbedarf zielendes Ein- und Durchpauken von Jahreszahlen und Namen. Auch empfiehlt es sich, die geographischen Wiederholungen in Oberprima wenn nicht ganz, so doch zum größten Teil in die Wochen nach Weihnachten zu legen, sowohl aus den angedeuteten Gründen als auch deshalb, weil die Behandlung der neuesten Geschichte in einer zusammenfassenden Besprechung geographischer Verhältnisse einen natürlichen Abschluß finden kann.

Indessen scheint es nicht überflüssig, daran zu erinnern, daß auch in der Geschichte des 19. Jahrhunderts, selbst wenn man ihr durch Sichtung der vorangehenden Epochen ausgiebige Zeit zur Verfügung stellt, eine umsichtige Auswahl des Stoffes geboten ist. Sieht man die Lehrbücher, auch die im letzten Jahrzehnt erschienenen, darauf an, ob sie dieser Forderung gerecht werden, so wird man mit einigem Staunen entdecken, wie wenige sich auch heute noch trotz allem, was darüber gesagt und geschrieben worden ist, auf die weise Kunst des Maßhaltens verstehen. Besonders unter dem Titel „Kulturgeschichtliches" verüben manche ein Luxurieren, als ob der Geschichtsunterricht dazu dasei, den kleinen Meyer oder ein anderes Allerweltskompendium zu ersetzen. Und in einen ähnlichen Fehler fallen andere mit einem Übermaß von Einzelheiten aus der politischen Geschichte. Bücher, die sich in Notizenkram ergehen, erregen von vornherein den Verdacht, daß sie der höheren Forderung, den Stoff nach klaren Gedanken zu ordnen, wenig genügen. Die Geschichte der neueren und neuesten Zeit ist aber infolge der Masse des Stoffes sonst gar nicht zu bewältigen; und obendrein ist nichts geeigneter, das historisch-politische Urteil der Schüler zu üben, als wenn man sie dazu anhält, geschichtliche Tatsachen von einem Gesichtspunkte zu betrachten. Daß dieser Beobachtungspunkt, der natürlich auch für die Auswahl des Stoffes maßgebend sein muß, nur der nationale sein kann, darin sind wir ja alle einig; wieweit dabei die außerdeutschen Dinge in Betracht kommen können, mag sich immerhin nach der Interessen- und Sehweite des Einzelnen etwas verschieben, wofern nur das leitende nationale Moment allenthalben gebührend zur Geltung kommt. Für grundverkehrt aber, ich möchte sagen für eine Sünde gegen den heiligen Geist der Geschichte halte ich einen gewissen Übereifer im Disponieren, der

unter den Auspizien moderner Didaktik dazu übergehen möchte, die Geschichte als Turnplatz für logische Übungen zu mißbrauchen. Als ein warnendes Beispiel, wohin man an der Hand dieser „Methode" sich verirren kann, wird gute Dienste tun können ein Aufsatz, der im 66. Heft der Lehrproben und Lehrgänge als „Stoffsammlung und Gliederung" für die Zeit von 1815 bis zur Gegenwart veröffentlicht worden ist.

Gegenüber dem zweiten der oben angeführten Bedenken, daß man von manchen wichtigen Ereignissen der neueren Geschichte den Ursprung und inneren Zusammenhang noch nicht recht kenne und daß uns dadurch eine sichere Stellungnahme erschwert oder unmöglich gemacht sei, ist von anderer Seite bemerkt worden, daß ein ähnlicher Einwand sich gegen alle Epochen der Vergangenheit erheben läßt. Ein ganz getreues Abbild des Geschehenen zu entwerfen ist uns allerdings schon deshalb versagt, weil ein sterbliches Auge nie bis in die tiefsten Gründe der Taten schaut. Aber wenn gleichwohl die Geschichtswissenschaft durch den Gedanken an die Unmöglichkeit, die ganze Wahrheit zu sehen und zu enthüllen, sich von ihrer Arbeit nicht zurückschrecken läßt, so darf das mit größerem Recht von unserer bescheidenen Arbeit in der Schule gelten: wir wollen zufrieden sein, wenn wir uns der Schranken unseres Sehens bewußt sind und demgemäß im Unterricht verfahren. Merkt der Primaner — was er nicht erst als Primaner merken sollte —, daß es in dem, was wir Geschichte nennen, Zweifel und ungelöste Fragen gibt, so ist das fürwahr kein Schaden. Wollte man übrigens jenen Einwand in seinem ganzen Umfang geltend machen, so müßte man am Ende auch die Begründung des deutschen Reiches auf den Index setzen, über deren Vorgeschichte ja auch trotz der jüngst von Lorenz aufgesteckten Lichter noch manches Dunkel liegt. Aber so ist jener Einwand selbstverständlich auch nicht gemeint, sondern er richtet sich in erster Linie gegen die Behandlung solcher Vorgänge und Verhältnisse, die für uns, weil wir ihnen zu nahe stehen, kaum Geschichte sind, das heißt gegen die Behandlung der jüngsten Vergangenheit seit 1871. Das führt uns zu der dritten und, wie ich gleich hinzusetze, gefährlichsten Klippe, an der wir vorbeimüssen, um das in den Lehrplänen gesteckte Ziel zu erreichen.

Hier machen wir zunächst die wenig ermutigende Wahrnehmung, daß einige der kundigsten und angesehensten Fachmänner, die eine ausführliche Behandlung des 19. Jahrhunderts bis 1871 befürworten, über dieses Jahr hinauszugehen sich bedenklich zeigen oder geradezu abraten. Oskar Jäger will den amtlichen Wegweiser „Bis zur Gegenwart!" nicht wörtlich genommen wissen, weil man von der Zeit nach 1871 doch nur eine kurze Punktation geben könne; schärfer klingt Otto Kämmels Absage, der den Gedanken, die Zeit nach 1871 in der Schule

zu berühren, für gänzlich verfehlt erklärt[1]): das genannte Jahr bilde den wirksamen Abschluß einer großen Geschichte, wogegen alles, was darauf folge, für die Auffassung der Schüler verhältnismäßig unbedeutend sei und den Eindruck des gewaltigen Ringens um die nationale Einigung nur abschwächen könne; überdies gerate man bei Erörterung der inneren Geschichte der letzten Jahrzehnte in die Versuchung, die Politik mit ihrem Parteihader, der schon mehr als genug unser nationales Leben vergifte, auch in die Schule hineinzutragen. Und nun erst die soziale Frage! Schon die bloße Zumutung, daß der Geschichtslehrer sich über dieses Problem eine selbständige Ansicht bilde, um sie im Unterricht vertreten zu können, erscheine bedenklich, wenn man sehe, wie heftig allenthalben in der wissenschaftlichen Nationalökonomie die Geister aufeinander platzen. Wem solle da der Lehrer folgen? Und wenn ihm gar widerfahre, was schon andern widerfahren sei, daß das Studium des sozialen Problems ihn zu einem Anhänger der sozialistischen Lehren mache, — was dann? Aber auch im andern Falle bestehe die Gefahr, daß die pflichtmäßig an der Sozialdemokratie geübte Kritik bei den Schülern das Gegenteil dessen bewirke, was sie bezwecke, zumal die Jugend in dem Alter, in dem die Selbständigkeit des Denkens sich zu regen beginne, zum Widerspruch besonders geneigt sei.

Ohne diese Bedenken leugnen oder leichtnehmen zu wollen, meine ich doch, daß die Sache am ehesten gefördert wird, wenn wir zusehen, wie die Schwierigkeiten sich überwinden lassen; denn daß sie überwunden werden müssen, steht fest, nicht allein wegen der bündigen Vorschrift der preußischen Lehrpläne — die für Kämmel freilich nicht bindend sind —, sondern auch aus inneren Gründen, von denen der ausschlaggebende der ist, daß dem Hauptthema des Geschichtsunterrichts in Oberprima — dem Ringen um die Gründung des nationalen Einheitsstaates — der rechte Schluß fehlen würde, wenn man nicht auf die Zeit nach 1871 in irgend einer Weise einginge. Über diese Zeit zu schweigen wäre nicht nur, wie man zutreffend gesagt hat, ein Akt der Undankbarkeit gegen das Andenken des ehrwürdigen Kaisers Wilhelm und seiner großen Mitarbeiter, sondern auch ein empfindlicher Ausfall für die Lösung der Aufgabe, das politische Urteil der Schüler zu üben. Daß die letzten 30 Jahre, die doch auch noch etwas mehr als bloßes Epigonenwerk geschaffen haben, in den Köpfen der künftigen Staatsbürger nicht in dunkler Leere gähnen, dürfen wir nicht dem Zufall einer privaten Anregung, z. B. eines um diese Dinge sich kümmernden Vaters überlassen, vielmehr müssen wir, die Geschichtslehrer, aus der inneren und äußeren Geschichte dieser drei Jahrzehnte aussuchen und mitteilen, was uns geeignet scheint, dem Interesse und Verständnis der Jünglinge

[1]) Neue Jahrbücher für Pädagogik 1898 II.

von den großen Ereignissen der Jahre 1870/1871 bis zur Gegenwart eine Brücke zu schlagen. So wenig ich daher den Schluß, den Kämmel aus seinen Bedenken gegen die Behandlung der neuesten Geschichte gezogen hat, als zwingend ansehe, so halte ich doch seinen unumwundenen Hinweis auf die Schwierigkeiten für ein Verdienst, insofern auch in unserem Falle der Satz zutrifft, daß Gefahren, die man ins Auge faßt, in der Regel an Gefährlichkeit verlieren. Beispielshalber wird schon die bloße Erwägung, daß viele politischen Ereignisse der letzten Jahrzehnte erst in ihrem äußeren Verlauf bekannt sind, manchem Fehlgriff vorbeugen können, indem sie uns zu dem von Jäger empfohlenen punktierenden, d. h. eklektischen und zugleich summarischen Verfahren nötigt.

In der äußern Geschichte sind die Punkte, die im Unterricht zur Sprache kommen können oder sollen, leicht gefunden; denn sie ergeben sich von selbst bei einem Blick auf das Ziel, nach dem die auswärtige Politik des Reiches ihr Steuer gerichtet hielt. Demgemäß wird man aus der internationalen Politik und aus der Geschichte der fremden Staaten einerseits solche Vorgänge erwähnen, die auf Deutschland stark zurückgewirkt haben, anderseits von den Aktionen der deutschen Politik die, die dem Reiche den Frieden gesichert oder in besonderem Maße seine internationale Stellung verstärkt und seine Interessen gefördert haben. Es wird also, um das Gesagte an einem Beispiel zu erläutern, aus der inneren Geschichte Frankreichs die Befestigung der Republik, aus der äußern die Besetzung von Tunis zu erwähnen sein, weil beides in engem Zusammenhang mit den internationalen Interessen Deutschlands gestanden hat und heute noch steht; dagegen gehören manche andere für Frankreich selbst nicht minder wichtige Dinge, z. B. der Panamakrach oder der Sturz Grévys, in deutschen Schulen nicht „zur Sache". Daß ferner unsere Beziehungen zu Rußland, der orientalische Krieg, der Abschluß des Dreibundes, die russisch-französische Freundschaft berührt werden müssen, versteht sich wohl von selbst; und wenn bei Erwähnung der Anfänge unserer Kolonialpolitik ein Wort über unser Verhältnis zu England gesagt wird, so haben wir es in der Hand, etwas dazu beizutragen, daß in den gebildeten Kreisen unseres Volkes die politische Einsicht künftig weniger leicht durch Gemütswallungen getrübt werde. Die Erkenntnis, daß Politik, zumal die auswärtige, mit dem Kopfe, nicht mit dem Herzen gemacht wird, tut dem Idealismus der Jugend keinen Schaden und ist für ihre spätere Teilnahme am öffentlichen Leben ein Gewinn.

Weit schwieriger ist die Auswahl der innerpolitischen Vorgänge, bei deren Besprechung wir in unvergleichlich höherem Maße Gefahr laufen, den politischen Tagesstreit in die Schule zu tragen. Das gilt besonders von den beiden Ereignissen, die in

gewissem Sinne den Angelpunkt der inneren Politik der letzten drei Jahrzehnte gebildet haben, von dem Kulturkampf und der sozialistischen Agitation; diese Dinge im Unterricht zu behandeln, erfordert allerdings ein großes Maß von Umsicht und pädagogischem Takt.

Gegenüber dem Kulturkampf könnte man, ohne mit den Lehrplänen in Konflikt zu geraten, den Schwierigkeiten dadurch auszuweichen suchen, daß man davon schwiege; und wirklich gibt es Lehrbücher, die zu solcher Ausflucht den Weg weisen. Gewiß, das Schweigen ist bequem, aber es wäre hier von Unwahrheit doch kaum zu unterscheiden. Denn wenn wir die Schüler nicht irreführen, die innere Geschichte des neuentstandenen Reiches nicht entstellen oder fälschen wollen, so können wir gar nicht daran vorbei, den kirchenpolitischen Streit zu erwähnen. Wie schwer freilich ein richtiger Weg zu finden ist, zeigt ein Satz aus dem oben erwähnten Wandsbecker Programm: „Den Kulturkampf zu behandeln ist aus naheliegenden Gründen mißlich, wirksamer scheint es, einige Sätze aus dem Syllabus und das Unfehlbarkeitsdogma wörtlich vorzutragen und zu erläutern; dann weiß der evangelische Schüler hinlänglich, welcher Geist in der heutigen römischen Kirche sein Wesen treibt". Ist es dem Verfasser des Programms beim Niederschreiben dieses Satzes wirklich entgangen, daß er die Gefahr, die er zu bannen sucht, unentrinnbar heraufbeschwört? Ein Geschichtsunterricht, der darauf ausginge, zu zeigen, „welcher Geist in der heutigen römischen Kirche sein Wesen treibt", ist meines Erachtens auch in Klassen mit ausschließlich evangelischen Schülern wenig am Platze, weil er die jugendlichen Zuhörer zu einem befangenen Urteil, zu einer gehässigen Geringschätzung der anderen Kirche zu verleiten droht. Was würde man, um die Kehrseite der Medaille zu zeigen, von einem Unterricht halten, der etwa gegenüber der Reformationsgeschichte den angeführten Satz in folgender Weise variieren wollte: Die Reformation zu behandeln ist mißlich; wirksamer scheint es, aus den Schriften der Reformatoren einige besonders derbe Stellen wörtlich anzuführen, damit die katholischen Schüler erfahren, welcher Geist in der protestantischen Bewegung sein Wesen trieb? Oder von einem Unterricht, der, um beim Kulturkampf zu bleiben, sich darauf beschränken wollte, die Verfolgung der ihrer Kirche gehorsamen Priester zu schildern und aus den nicht immer glimpflichen Kundgebungen der antikatholischen Politiker und Zeitungsschreiber die schlimmsten Angriffe zu citieren? Nein, in dem einen wie in dem andern Falle würde die konfessionelle Entfremdung, die wir nicht nur im nationalen, sondern auch im christlich-humanen Interesse zu beklagen haben, nur noch verschärft. Mögen wir draußen, im privaten und politischen Leben, zu diesen Fragen entschlossen Stellung nehmen und behaupten, — in der Schule dienen wir noch einer andern

Pflicht, die wir nur dann erfüllen, wenn wir uns, was immer wieder gesagt werden muß, über die Parteien zu stellen suchen und also in der vorliegenden Frage ehrlich zugeben, daß in jenem Kampfe, in dem zwei große historische Mächte aufeinanderstießen, auf beiden Seiten menschlich gefehlt worden ist. Bekennen wir uns von vornherein zu dieser Auffassung, so haben wir, denke ich, auch vor konfessionell gemischten Klassen einen Weg zum Verständnis und, was hier mehr bedeutet, zum Vertrauen der Schüler gefunden; dann wird es voraussichtlich auch auf guten Boden fallen, wenn wir ihnen sagen, daß die katholische Kirche nach ihrer Organisation und geschichtlichen Entwicklung der Gefahr von Konflikten mehr ausgesetzt ist als andere Kirchen, daß dagegen der Staat, eine von Gott gewollte Obrigkeit, ein heiliges und unveräußerliches Recht verteidigt, wenn er den Anspruch erhebt, im eigenen Hause Herr zu bleiben. In solcher Weise einen zwar festen, aber neutralen Standpunkt zu suchen, scheint in erster Linie durch pädagogische Rücksichten geboten, aber wer wollte leugnen, daß es zugleich den Grundsätzen wissenschaftlicher Betrachtung entspricht? Je klarer und bestimmter in den einleitenden Sätzen dieser Standpunkt hervortritt, um so eher kann der Lehrer im weiteren Verlauf die Tatsachen allein sprechen lassen, ohne sie mit subjektiven Urteilen zu begleiten, die ihn, mag er mehr auf der Seite des Staates oder der Kirche stehen, auf Schritt und Tritt der Gefahr aussetzen, nicht Geschichte, sondern Politik zu treiben. Die weitere Frage, wieviel und was von Tatsachen angeführt werden soll, ist gegenüber der eben erörterten von untergeordneter Bedeutung; keinesfalls aber dürfte es im Interesse der Sache liegen, mehr als eine Stunde auf den Gegenstand zu verwenden.

Bei Behandlung der sogenannten sozialen Frage besteht offenbar weniger die Gefahr, die Empfindungen Andersdenkender zu verletzen, als eine andere: der Lehre und der Partei, die man bekämpfen will, Rekruten zuzuführen. Daß in der Diskussion des Gegenstandes namentlich seit dem Ende der achtziger Jahre nicht selten ein ungesunder Übereifer das Wort geführt hat, können wir heute zugeben, war doch die Schule es nicht allein, die darauf „eingegangen“ ist, die Propaganda der sozialistischen Ideen durch Schilderung ihrer Abscheulichkeit und Gefahr eindämmen und zurückdrängen zu wollen. Der Gedanke beherrschte vielmehr unser ganzes öffentliches Leben in Versammlungen und Vereinen, in der Presse und im Parlament. Heute freilich regt sich angesichts des unleugbaren Fiaskos dieser Eindämmungspolitik und unter der Wucht der mehr als zwei Millionen Stimmzettel, die bei den letzten Wahlen für das sozialistische Programm abgegeben worden sind, zusehends wachsend die Erkenntnis, daß wir auf einem Holzwege gehen, wenn wir unser Verhalten in erster Linie von der Furcht, einer allerwegen unklugen Beraterin, bestimmen

lassen und obendrein unsere Sorge offen zur Schau tragen[1]). Von dieser Erkenntnis aber ist nur noch ein kleiner Schritt bis zu der Einsicht, daß es auch in der Schule ein überflüssiges und bedenkliches Beginnen ist, dem heranwachsenden Geschlecht die Möglichkeit einer allgemeinen gesellschaftlichen Katastrophe an die Wand zu malen, eines Ereignisses, das prophezeit zu haben heute schon die Propheten selbst sich schämen. Überdies muß die Erfahrung, daß derartige Utopieen in unserm Volke leichter als anderswo Gläubige finden, vollends zur Vorsicht mahnen, zumal diese deutsche Gepflogenheit naturgemäß in besonderem Grade der Jugend anhaftet. Wozu also diese von Amts wegen in Gedanken einweihen, von denen feststeht, daß sie in jugendlichen, schwärmerischen Köpfen, denen das Gegengewicht der Erfahrung fehlt, allzu leicht Unheil und Verwirrung erzeugen, während doch die elementarste Weisheit prophylaktischer Pädagogik uns sagt, daß die Gefahr einer geistigen Infektion auf diesem Wege eher herbeigezogen als beseitigt wird! Daß übrigens Bedenken solcher Art auch bei Aufstellung der Lehrpläne rege gewesen sind, davon finden sich in den „Methodischen Bemerkungen" deutliche Spuren. Da heißt es: „Je sachlicher der Unterricht die geschichtliche Entwicklung des Verhältnisses der Stände untereinander und der Lage des arbeitenden Standes insbesondere behandelt und den stetigen Fortschritt zum Bessern unter Vermeidung jeder Tendenz nachweist, um so eher wird es bei dem gesunden Sinn unserer Jugend gelingen, sie zu klarem und ruhigem Urteil über das Verhängnisvolle unberechtigter sozialer Bestrebungen der Gegenwart zu befähigen. Die wirtschaftlichen Belehrungen werden sich ungezwungen überall da in den Gang der Geschichte einflechten lassen, wo die Lösung sozialer Aufgaben und wirtschaftlicher Probleme versucht worden ist". Es gehört, glaube ich, viel Absichtlichkeit dazu, aus diesen vorsichtig gewählten und zur Vorsicht mahnenden Worten eine Ermunterung oder Aufforderung zu eingehender Darlegung und unmittelbarer Bekämpfung des modernen Sozialismus herauszulesen. Und namentlich der zweite Satz weist den meines Erachtens allein sichern und heilsamen Weg, die Jugend gegen die sozialistische Irrlehre dadurch zu feien, daß der Unterricht überall darauf ausgeht, aus der Vergangenheit zu lernen und das politische Urteil zu schärfen. Wenn das bewußt und systematisch geschieht, dann heben sich aus der vielfach nebelhaften Diskussion über die Aufgaben, die die Schule angesichts der sozialen und wirtschaftlichen Verhältnisse und Bestrebungen der Gegenwart zu lösen hat, drei klare und, was das beste ist, erfüllbare Forderungen ab: erstens in einfachen Worten zu erzählen und an einigen Beispielen, die den Schülern naheliegen mögen, verständlich zu machen, wie unter der Ver-

[1]) Dieser Satz war vor den jüngsten Reichstagswahlen geschrieben.

änderung der nationalökonomischen und volkswirtschaftlichen Verhältnisse die soziale Lage der Erwerbsstände sich verschoben hat; zweitens zu zeigen, daß die politische Entwicklung, besonders die Einführung des allgemeinen Stimmrechts, im Verein mit der sozialen Verschiebung eine neue Partei, die politische Vertretung der arbeitenden Klassen, auf den Plan gerufen hat; endlich darzulegen, wie dem modernen Staate aus den neuen Verhältnissen neue Aufgaben erwachsen sind und was bisher in Deutschland zur Lösung dieser Aufgabe geschehen ist. Wenn der Geschichtsunterricht sich auf diese Punkte, die in etwa drei Stunden erledigt werden können, beschränkt, so wird er nicht nur allen billigen Forderungen, die die Gegenwart an die Schule stellen kann, gerecht, sondern meidet auch zugleich die Gefahr, an den von Kämmel geschilderten Hindernissen zu straucheln.

So viel über die Fragen, in denen eine Verständigung zu suchen mir zeitgemäß und zweckfördernd schien. Es erübrigen zum Schluß noch einige Worte darüber, wie die Volksausgabe des Sybelschen Werkes den Aufgaben und Interessen des Geschichtsunterrichts dienstbar gemacht werden kann. Zunächst kommt es der Sache natürlich zu statten, daß die erhebliche Herabsetzung des Preises — von 66,50 ℳ auf 24,50 ℳ — jedem Fachmann die Anschaffung des Werkes möglich macht. Bekanntlich hat Sybel die ersten fünf Bände, die die Ereignisse bis zum Herbst des Jahres 1866 schildern, unmittelbar aus den Archiven geschöpft, die vor ihm und nach ihm keinem Forscher zugänglich gewesen sind; dadurch, daß er die Urkunden nicht nur mit größter Gewissenhaftigkeit und Sachkunde benutzt, sondern vielfach auch im Wortlaut mitgeteilt hat, gewährt seine „Begründung des Deutschen Reiches“ uns beinahe alle Vorteile eines Quellenstudiums, vor allem die Möglichkeit, tief auf den Grund und in den Zusammenhang der politischen Vorgänge zu blicken und selbst zu prüfen, außerdem etwas von jener belebenden Frische, die wir als köstlichste Wirkung „historischer Quellenbäder“ schätzen. Ein besonderer Vorzug liegt für den Unterrichtszweck in der starken Konzentration des Buches auf das Politische, und zwar gerade auf das Problem, das den Höhepunkt der politischen Geschichte des 19. Jahrhunderts und zugleich das Hauptthema des Geschichtsunterrichts darstellt. Hingewiesen sei ferner unter vielen andern Vorzügen auf das einleitende Buch der Rückblicke, das dem Lehrer an einem klassischen Muster zeigen kann, wie solche zusammenfassende Betrachtungen sich anstellen lassen; ferner auf die leidenschaftslose, aber nichtsdestoweniger lebensvolle und plastische Zeichnung mancher Personen, auf die schlichte und klare, von patriotischer Begeisterung getragene Sprache, endlich auf den ehrlichen Mut, der die Wahrheit auch dort sagt, wo sie den Tendenzen offizieller Legendenbildung zuwider ist. Durch diese Eigenschaften leistet Sybels Werk in der Hand des Lehrers

dem Unterricht unschätzbare Dienste; aber wir dürfen davon noch einen andern, unmittelbaren Gewinn erhoffen, wenn es uns gelingt, die Schüler zur Lektüre des Buches anzuregen. Das ist allerdings leichter gesagt als getan. Gleichwohl haben wir ein wirksames Mittel, den Geschmack an guter Geschichtslektüre zu fördern, nämlich so, daß wir mitunter — etwa zwei- bis dreimal im Semester — einen hervorragend schönen und nicht zu langen Abschnitt aus den besten Werken der modernen Geschichtsschreibung, selbstverständlich mit Angabe des Autors, vortragen. Wie man beispielshalber in Obersekunda es kaum versäumen sollte, den Schülern einige der meisterhaften Charakteristiken aus Mommsens Römischer Geschichte, etwa die des C. Gracchus, Sulla oder Cäsar vorzulesen, so könnte in Oberprima gelegentlich einmal Treitschke, Sybel oder Erich Marcks das Wort nehmen, — nicht um dem Lehrer Arbeit zu ersparen, sondern um den Schülern eine vollendete Zeichnung vorzuhalten und dadurch ihren Appetit zu reizen. Nun ist uns zwar jüngst von derselben Stelle, an der sich ein so starkes Verlangen nach einem Mehr von Namen und Tatsachen aus der alten Geschichte geregt hat, mit lapidarischer Bestimmtheit versichert worden, daß im Unterricht jedes Wort, das der Schüler nicht wiederholen könne, vergeudet sei, — indessen wird dieser Satz, hinter dem man das öde Bild eines zu mechanischer Abrichtung degradierten oder sich degradierenden Geschichtslehrers zu sehen glaubt, uns schwerlich irren. Denn auch auf unserm Felde gehen die besten Körner, die wir streuen, nicht sogleich auf, sondern oft erst nach Jahren, und dann nicht bloß in Worten, sondern in Taten; und wenn wir es erreichen, daß unsere Schüler nach einem Buche wie Sybels „Begründung des Deutschen Reiches" verlangen, so ist unsere Arbeit, auch wenn nicht jedes Wort, das wir sprechen, von ihnen wiederholt werden kann, wahrlich nicht vergeudet.

Köln. Johannes Kreutzer.

Das Archiv der höheren Schulen.

Während über das Kanzleiwesen der höheren Schulen manches geschrieben worden ist, zuletzt in dem recht lesenswerten Buche von van Niessen[1]), scheint über das Anstalts-Archiv so gut wie nichts vorhanden zu sein. Nur der Entwurf eines Repertoriums für die pommerschen Schulen[2]), aus dem Jahre 1867 stammend, ist dem Schreiber dieser Zeilen bekannt; früher sehr brauchbar, für jetzige Verhältnisse veraltet. Vielleicht trägt dieser Mangel die

[1]) P. van Niessen, Die Gymnasialkanzlei. Schalke 1900.

[2]) Entworfen von Geheimrat Dr. Wehrmann, abgedruckt in Wiese-Kübler (3. Ausgabe 1888) II 221 f.

Schuld, daß an mancher Anstalt ein Archiv immer noch nicht vorhanden ist, daß vielmehr ruhig Verfügung auf Verfügung und Bericht auf Bericht gepackt wird. Schön ist dieser Zustand keineswegs, praktisch erst recht nicht; besonders der Vertreter oder Nachfolger eines archivlosen Direktors wird diesem Durcheinander ratlos gegenüber stehen.

Folgende Skizze zeigt, wie an der neuen Realschule zu Schöneberg das Archiv eingerichtet worden ist. Bisher hat es die Probe auf Brauchbarkeit in der Praxis bestanden. Und so dürfte manchem mit der kleinen Zusammenstellung gedient sein.

Zum Archiv gehört ein großer, möglichst viele Fächer enthaltender, fest und sicher verschließbarer Schrank. Die Fächer nehmen die Aktenstöße auf, einzelne oder nach Umständen auch mehrere. Die Akten haben einen steifen, grauen Deckel mit besonders daran geheftetem Rücken. Sie tragen etwa folgenden Aufdruck. Ganz oben: Namen der Anstalt. In der Mitte: Akta betreffend, darunter drei leere Linien. Etwas tiefer: Angefangen den ..., geschlossen den ... Endlich ganz unten: Abt. ... No. ... Vol. ... — In diese Deckel werden die einzelnen Sachen nach zeitlicher Folge geheftet. Wer Zeit und Lust dazu hat, kann als erstes Blatt auch noch ein Inhaltsverzeichnis hinzutun, nötig ist es nicht. Wohl aber muß jeder Aktenstoß einen sogenannten Aktenschwanz besitzen mit den schon oben an zweiter und vierter Stelle genannten Aufdruckvermerken: Akta betreffend (darunter 3 Linien) und Abt. ... No. ... Vol. ... Praktisch ist es, diesen Aktenschwänzen für jede Abteilung des Archivs von vornherein eine verschiedene Farbe zu geben, man kann dies aber auch später durch Betuschen des Aktenschwanzes nach Belieben nachholen.

Das Wichtigste für jedes Archiv sind die Abgrenzungen des Inhaltes der einzelnen Aktenstöße oder, äußerlich betrachtet, ihre Aufschriften. Und so ist denn auch das Wesentliche der vorliegenden Zusammenstellung eigentlich nur folgende Anordnung:

Abt. A. Die Anstalt für sich. 1. Errichtung, Ausbau, Anerkennung höherer Schulen. 2. Entwicklung der Anstalt. 3. Zur Geschichte der Anstalt. 4. Vorschriften betr. Jahresbericht und Beilage. 5. Sammlung der Jahresberichte und Beilagen der Anstalt.

Abt. B. Die Anstalt im behördlichen Verkehr. 1. Gesetzliche Vorschriften. 2. Spezielle, die Anstalt betreffende Vorschriften der Königlichen Aufsichtsbehörde, Revisionen. 3. Allgemeine Verordnungen betr. Geschäftsverkehr, Formulare. 4. Der vierjährige Verwaltungsbericht. 5. Pensen-Lehrer-Stundentabelle. [Fällig 14 Tage vor Beginn jedes Schulhalbjahres.] 6. Frequenz-Übersicht des abgelaufenen und Anfangsfrequenz des laufenden Schulhalbjahres. [Fällig 14 Tage nach Beginn jedes Schulhalbjahres.] 7. Lehrerverzeichnis, d. h. Bestand des Lehrerkollegiums. [Fällig am 20. April.] 8. Übersicht über die Bewegungen unter

den angestellten Lehrern. [Fällig am 15. Juni.] 9. Nachweisung der Personal- und Einkommens-Veränderungen in dem Lehrerkollegium. [Fällig am 20. Januar, 20. April, 20. Juni, 20. Oktober.] 10. Tabelle über die Nebenbeschäftigung der Lehrer. [Fällig am 1. Februar.] 11. Verzeichnis der im Fall einer Mobilmachung als unabkömmlich bezeichneten Lehrer. [Fällig am 1. November.] 12. Außerordentliche von der Königl. Aufsichtsbehörde geforderte Berichte. 13. Allgemeiner Verkehr mit den städtischen Patronatsbehörden. 14. Verhandlungen mit anderweitigen Behörden, wissenschaftlichen Gesellschaften, Bibliotheken, Vereinen. 15. Verkehr mit anderen Schulen. 16. Besuche der Anstalt.

Abt. C. Der Direktor. 1. Allgemeine Verordnungen betr. Direktoren. 2. Direktorenkonferenzen. 3. Specialia betr. den Direktor der Anstalt. 4. Personalia des derzeitigen Direktors.

Abt. D. Die Lehrer. 1. Allgemeine Verordnungen betr. Prüfungen, Seminar- und Probejahr, Hilfslehrer. 2. Allgemeine Verordnungen betr. die technischen und Elementarlehrer. 3. Vorschriften betr. Diensteid, Anstellung, Versetzung, Anrechnung von Dienstzeiten, Besoldung, Dienstpflicht, Gesuche, Beschwerdeweg. 4. Allgemeine Verordnungen betr. weitere Ausbildung, Kurse, Reisen, Turnlehrer-Bildungsanstalt. 5. Allgemeine Verordnungen betr. Rangverhältnisse, Titel, Auszeichnungen, Ehrenämter. 6. Verordnungen betr. Unterstützungen, Versicherungen, Sterbekassen, Nebenbeschäftigung, Halten von Pensionären, Urlaub, Pensionierung, Reliktenverhältnisse. 7. Verfügungen der Patronatsbehörden betr. die Lehrer der Anstalt im allgemeinen. 8. Vereine und Versammlungen. 9. Lehrerkonferenzen, Protokollbuch, Cirkularbuch. 10. Personalia der von der Anstalt abgegangenen Lehrer. 11. Bewerbungen und Erkundigungen. 12. Sammelbogen mit Personalblättern. 13. Acta personalia der einzelnen Lehrer.

Abt. E. Die Unterbeamten,

Abt. F. Die Schüler. 1. Allgemeine Verordnungen betr. Aufnahme, Abweisung, Abgang, Abgangszeugnisse. 2. Allgemeine Verordnungen betr. die Schulzucht: Strafen, Schüler-Verbindungen, Heraustreten der Schüler in die Öffentlichkeit, Benutzung öffentlicher Bibliotheken, Beteiligung an Feierlichkeiten, Schüler-Zeitschriften, Geldsammlungen, Unglücksfälle, Zweikampf, Selbstmord u. dgl. 3. Allgemeine Verordnungen betr. Gesundheitspflege: Maximal-Frequenz, Reinigung, Lüftung, Heizung, Ansteckungsgefahr, Impfung, Thermometer, Ausfall des Unterrichtes bei Hitze. 4. Allgemeine Verordnungen betr. konfessionelle Verhältnisse. 5. Allgemeine Verordnungen betr. Elternhaus, Pensionate. 6. Specialia betr. Anmeldungen, Vormerkungen, Abweisungen. 7. Album und Abgangsbuch. 8. Nationallisten. 9. Von einzelnen Fächern dispensierte Schüler. 10. Sammlung fremder Abgangszeugnisse. 11. Die Konzepte gewöhnlicher Abgangszeugnisse der Anstalt. 12. Die Schulordnung der Anstalt. Wichtigere Disziplinarfälle. 13. Spe-

zieller Verkehr mit den Angehörigen der Schüler. 14. Anerbietungen betr. Pension, Privatunterricht, Ferienaufsicht u. dgl. 15. Die Zensurbücher.

Abt. G. Der Unterricht. 1. Die offiziellen Lehrpläne. 2. Allgemeine Verordnungen betr. Unterricht in der Schule. Lage der Stunden, Anfang, Pausen, Klassenbücher. 3. Allgemeine Verordnungen betr. Beschäftigung der Schüler zu Hause. Überbürdung, Arbeitspläne. 4. Allgemeine Verordnungen betr. Schulbücher und andere Hilfsmittel, Beantragung, Druck, Heftung, Einband, Papier. 5. Allgemeine Verordnungen betr. Dispensationen und Ersatzunterricht. 6. Allgemeine Verordnungen betr. Jahreskurse, Wechselcöten u. dgl. 7. Die Lehrbücher und speziellen Lehrpläne der Anstalt. 8. Vorträge Fremder, Schaustellungen, Theater, Konzerte, Vorträge von Lehrern. 9. Der evangelische Religionsunterricht. Schulandachten. Kirchenbesuch. Konfirmandenunterricht. Generalsuperintendent. Religionslehrer. 10. Der katholische Religionsunterricht. 11. Jüdischer Religionsunterricht. 12. Das Deutsche. Geschichtserzählungen. Propädeutik. Orthographie. 13. Die alten Sprachen. 14. Die neueren Sprachen. 15. Geschichte und Erdkunde. 16. Rechnen und Mathematik. 17. Physik, Chemie, Naturbeschreibung. 18. Zeichnen, Schreiben, Handschrift. 19. Gesang. 20. Turnen und Jugendspiele. 21. Handfertigkeitsunterricht.

Abt. H. Versetzungen, Prüfungen, Berechtigungen. 1. Allgemeine Verordnungen betr. Versetzungen und Prüfungen. 2. Allgemeine Verordnungen betr. Militärverhältnisse der Schüler. 3. Allgemeine Verordnungen betr. die Berechtigungen der Zeugnisse für gewisse Berufsarten. 4. Allgemeine Verordnungen betr. Ausstellung und Aushändigung der Prüfungszeugnisse. 5. a) Anmeldungen der Abiturienten. [Fällig am 1. Januar und 1. Juli.] b) Übersichten über die im abgelaufenen Schuljahr geprüften Abiturienten. [Fällig am 1. Mai.] 6. Prüfungsverhandlungen einschließlich Prüfungsarbeiten. 7. Die Konzepte der Reife-Zeugnisse resp. der Schlußprüfungszeugnisse. 8. Die Konzepte der Zeugnisse über die wissenschaftliche Befähigung für den einjährig-freiwilligen Dienst.

Abt. I. Ferien und Schulveranstaltungen. 1. Ferien. 2. Ordentliche Schulfeierlichkeiten. 3. Außerordentliche Schulfeierlichkeiten. 4. Schülerausflüge. 5. Prämien.

Abt. K. Vermögensverwaltung. 1. Der Etat der Anstalt. 2. Rechnungssachen. 3. Schulgeld, Schulgeldbefreiungen. 4. Stiftungen.

Abt. L. Gebäude und Geräte. 1. Allgemeine Verordnungen über Beschaffenheit und Benutzung der Schullokale. 2. Einzelne Schulräume der Anstalt. Beschaffung derselben, Ausstattung und Benutzung. 3. Heizung, Beleuchtung, Reinigung, Lüftung, Desinfektion der Anstalt. 4. Turnhalle, Schulhof und

Aborte. 5. Reparaturen und Neuanschaffungen. Inventarien-Verzeichnisse.

Abt. M. Bibliotheken und Sammlungen. 1. Allgemeine Verordnungen betr. Verwaltung und Revision der Bibliothek und Sammlungen. 2. Bücher, Anschauungsmittel u. dgl., die von den Behörden empfohlen werden oder vor denen gewarnt wird. 3. Die Lehrerbibliothek. 4. Die Schülerbibliothek. 5. Die Unterstützungsbibliothek. 6. Physikalische Sammlungen. 7. Chemikalische Sammlungen. 8. Naturgeschichtliche Sammlungen. 9. Die Sammlungen für Geschichte und Erdkunde. 10. Sammlungen zur Förderung des Unterrichtes in den Sprachen. 11. Sammlungen für den Zeichenunterricht. 12. Sammlungen für den Betrieb der Jugendspiele. 13. Musikalien und Unterrichtsmittel für die Musik. 14. Geschenke. 15. Besichtigungen und Revisionen der Sammlungen. 16. Archiv-Repertorium, Termin-Kalender, Journal.

Zum schnellen Zurechtfinden in diesen einzelnen Stoffgebieten dient das Repertorium, worin auf Bogenseiten die getrennten Abteilungen mit ihren einzelnen Nummern übersichtlich etwa nach folgendem Schema zusammengestellt sind:

Lfd. Nr.	Abteilung A. Die Anstalt für sich.	Vol.	beginnt.	schließt.	Bemerkungen.

Dieses Repertorium findet passend seinen Platz hängend an einem Nagel an der Innenwand der Archivschranktür, neben ihm kann der Terminkalender seine Stelle haben, das Verzeichnis der an die Behörden regelmäßig zu gewissen Tagen im Jahre zu erstattenden Berichte.

Zum Schluß darf hier das Journal oder Tagebuch nicht vergessen werden; denn jede Sache, die für wert erachtet wird, in dasselbe eingetragen zu werden, muß auch in demselben „ausgetragen“ werden, d. h. die Bezeichnung erhalten, unter der sie als Konzept, Original oder Abschrift in die Archiv-Akten eingereiht wird. Tagebuch-Schemata gibt es in großer Zahl, eins mag mitgeteilt werden.

Linke Bogenseite:

Lfd. Nr.	Der eingegangenen Sache			Absender:	Inhalt:
	Präsentation.	Datum.	J.-Nr.		

Rechte Bogenseite (mit Linien, der linken Seite genau entsprechend):

gerichtet an:	Erledigung der Verfügung oder des Berichtes:	Datum		Bemerkungen:	Archiv-Akten-Bezeichnung		
		des Berichtes.	der Absendung.		Abt.	Nr.	Vol.

Es hat dieses Schema das Angenehme, daß für die eingehenden und die fortgehenden Sachen ein- und dasselbe Buch benutzt wird.

Schöneberg bei Berlin. W. Stoewer.

ZWEITE ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

1) Die evangelischen Katechismusversuche vor Luthers Enchiridion, herausgegeben, eingeleitet und zusammenfassend dargestellt von Ferd. Cohrs. Berlin 1901 und 1902, A. Hofmann & Comp. Band III: Die evangelischen Katechismusversuche aus den Jahren 1528—1529. XXIV u. 480 S. gr. 8. — Band IV: Undatierbare Katechismusversuche und Zusammenfassende Darstellung. XXXIX u. 431 S. gr. 8. Je 12 ℳ. (Monumenta Germaniae Paedagogica Band XXII und XXIII.)

Von dem fleißigen Werke des jetzigen Studiendirektors in Erichsburg, F. Cohrs, haben wir die beiden ersten Bände in dieser Zeitschrift 1901 S. 270 ff. angezeigt. Inzwischen sind der dritte und vierte Band erschienen. Jener enthält die evangelischen Katechismusversuche aus den Jahren 1528—1529, darunter ein Fragment von Katechismuspredigten Melanchthons, Bugenhagens Katechismustext aus der Braunschweiger Kirchenordnung und die Fragestücke des christlichen Glaubens und ihre lateinische Übersetzung von Joh. Brenz, dem Reformator Württembergs. Von den Texten, die der 4. Band enthält, ist u. a. erwähnenswert Joh. Oekolampadius' Frag und Antwort in Verhörung der Kinder und Luthers Fünf Fragen vom Abendmahl, auch Erasmus' Institutum hominis Christiani, das der Verf. als Probe humanistisch-christlicher Ethik anhangsweise bringt, wird in weiteren Kreisen Beachtung finden. Unter den übrigen abgedruckten Texten sind zum Teil recht umfangreiche Sachen, wie Konrad Sams Christliche Unterweisung (III 92—128), O. Braunfels' Catalogi und Catechesis (III 221—346), Joh. Zwicks Katechetische Schriften (IV 67—144), desgl. des Schwenckfeldianers Val. Krautwald im Auszuge (IV 196—228), die wohl nur dem engeren Kreise der Fachgenossen und Forscher näherer Bekanntschaft wert erscheinen.

Wie in den ersten Bänden, so tritt uns auch in diesem die peinlichste Sorgfalt des Sammlers und große Sauberkeit der kritischen Methode entgegen; die genaue Bibliographie in jedem Bande, die Einleitungen zu jedem Texte, die Drucklegung und Korrektur, alles verdient volles Lob. Der Germanist, Kulturhistoriker, Religionslehrer und Theologe können gleicherweise aus dem Werke Belehrung schöpfen. Vermissen wird man von den hergehörigen

Sachen kaum etwas von Belang, wie schon die Urteile der sachkundigsten Männer über die ersten Bände erkennen lassen; und wie sorgsam gearbeitet worden ist, beweist die für ein solches Werk außerordentlich geringe Anzahl von Berichtigungen und Nachträgen, die der Verf. zu erwähnen hat (4. Band, S. XXXVI ff.).

Für uns Oberlehrer ist bei weitem das Wertvollste an Cohrs Werk die Zusammenfassende Darstellung (IV S. 229—420), das Ergebnis seiner treuen Bemühungen. Der Verf. urteilt sehr vorsichtig über den Wert dieses Versuchs. Kann man aber auch von einer abschließenden Arbeit auf einem so jungfräulichen und dornenreichen Felde gewiß noch nicht reden, so ist doch der Ertrag durchaus nicht unbedeutend; der Verf. denkt über ihn entschieden zu bescheiden. Wir erfahren doch schon recht Lehrreiches über die ersten religiösen Lehrbücher und die Anfänge religiösen Jugendunterrichts bei den Evangelischen vor Luthers Enchiridion, mit Rückblicken auf die früheren Zeiten, in denen von religiöser Unterweisung der Jugend in Schule und Kirche kaum eine Spur zu finden ist. Cohrs' Darlegung gestaltet sich unmerklich und unbeabsichtigt zu einer Rechtfertigung der Reformation und einer Ehrung der Reformatoren, wie sie glänzender und überzeugender kaum gedacht werden kann. Der Scharfsinn, mit dem sie den bösen Schaden erkannten, und der Eifer, mit dem sie zu gleicher Zeit in Wittenberg und Zürich, in Ober- und Niederdeutschland ihn zu heilen eilten, sind aller Anerkennung wert. Höchst anziehend ist auch die Beobachtung, wie die Sicherheit wächst, mit der man den neuen Glauben darstellt. Alles ist in Bewegung, alles atmet frisches Leben, und es ist noch jetzt eine Lust, sich in jene Zeit zu versetzen, wie es eine Lust gewesen sein muß, damals zu leben. Natürlich kann Cohrs im letzten Kapitel über den Unterricht auf Grund der religiösen Lehrbücher nur wenig sagen, denn viele Veröffentlichungen werden noch nötig sein, ehe man auf diesem Gebiete der pädagogischen Praxis jener Zeit klarer sieht; aber auch für die Skizze (S. 398—418) sind wir ihm zu lebhaftem Danke verpflichtet. Wir möchten bei der Bedeutung der Sache an den Verleger bezw. an den Leiter der Monumenta, den unermüdlichen Prof. Kehrbach, und den Herrn Verf. die Bitte richten, diese zusammenfassende Darstellung irgendwie gesondert dem gesamten Lehrerstande leicht zugänglich zu machen. Man würde ihnen dafür Dank wissen.

Ein Register zu den vier Bänden soll als gesonderter Band erscheinen.

2) Die Badischen Schulordnungen herausgegeben von Karl Brunner, Band I: Die Schulordnungen der Badischen Markgrafschaften. Berlin 1902, A. Hofmann & Comp. CXXVIII u. 617 S. gr. 8. 20 *M*. (Monumenta Germaniae Paedagogica Band XXIV.)

Etwa ein Fünftel des Großherzogtums Baden machen die Stammlande, die Markgrafschaften Baden-Baden und Baden-Dur-

lach, aus. Der Archivassessor Dr. Brunner hat die wichtigsten Schulordnungen aus diesen Landesteilen gesammelt und als ersten Band der Badischen Schulordnungen herausgegeben. Die ganze Sammlung wird 3—4 Bände umfassen. Diese Fülle für wertvoll gehaltenen Stoffes hat ihren Grund in der Entstehung des Großherzogtums aus einer großen Zahl Territorien. Der zweite Band soll die früher geistlichen Gebiete, der dritte bezw. vierte die übrigen weltlichen Territorien behandeln; dabei soll die Kurpfalz noch abgetrennt und für sich bearbeitet werden. Der Verf. ist nun so verfahren, daß er nach einem Überblick über die äußere Geschichte der Markgrafschaften und über die Entwicklung des dortigen Schulwesens Erläuterungen zu den einzelnen Aktenstücken vorausschickt (LIV—CVIII) und auch die gebrauchten Unterrichtsbücher vermerkt (auch solche für Volksschulen), soweit ihm solches möglich war. Die abgedruckten Schulordnungen reichen nicht über die Organisation von 1803 hinaus; sie betreffen A. das Landes-Schulwesen, B. das Gymnasium illustre in Durlach, C. Schulen einzelner Orte, nämlich Baden, Durlach, Karlsruhe (Realschule für Mädchen 1773), Lörrach, Pforzheim, Rastatt, Sulzburg. Ausführliche Register beschließen das Ganze. Der Stoff ist reichhaltig und mannigfaltig; der bewegliche Charakter der Bevölkerung, die konfessionelle Verschiedenheit (Baden war katholisch, Durlach evangelisch), das umfassendere Programm des Herausgebers haben dazu beigetragen. Namentlich anziehend sind die Gestalten des Markgrafen Georg Friedrich (1604—1622) und des Markgrafen und Großherzogs Karl Friedrich (1739—1811). Sie sind beredte Zeugen für die Wahrheit, daß die Größe eines Fürsten sich nicht zum geringsten in seinem Verständnis für die Wichtigkeit des Schulwesens erweist. Auf die Fortsetzung der Sammlung darf man mit Recht gespannt sein.

3) Texte und Forschungen zur Geschichte der Erziehung und des Unterrichts in den Ländern deutscher Zunge. Im Auftrage der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte herausgegeben von Karl Kehrbach. Heft IV: Beiträge zur Geschichte der Erziehung und des Unterrichts in Bayern. Berlin 1902, J. Harrwitz Nachf. IX u. 141 S. gr. 8. 2 *M.*

Die „Texte und Forschungen" sind eine neue Art von Veröffentlichungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte, indem sie hinsichtlich ihres Umfangs zwischen den Monumenta und den Mitteilungen stehen. Wie das gemeint ist, erhellt aus dem Inhalt der bisher erschienenen Hefte: die lateinischen Schülergespräche der Humanisten (in zwei Teilen); die Reform der Domschule zu Münster im Jahre 1500; die Anfänge der Universität Frankfurt a. O. An diese reiht sich nun ein 4. Heft, von der Gruppe Bayern auf eigene Kosten herausgegeben, mit zwei Abhandlungen: Über Vorbildung und Prüfung der Lehrer an den bayerischen Mittelschulen von Eugen Brand

und Die Ausbildung der Aufsicht über die Volksschule in Bayern von Jos. Gebele. Beide Gegenstände sind von großer Bedeutung; der zweite ist allerdings für diesen Ort von geringerem Interesse, aber wer läse nicht verständnisvoll die Antwort auf die Frage: Wie verhielt sich die Geistlichkeit zur Umgestaltung (will sagen Entkirchlichung) des Schulwesens? (S. 102—113.) Gebele schreibt frisch, freimütig, staatsfreundlich. — Brand beginnt seine Darstellung mit der Aufhebung des Jesuitenordens 1773; denn erst mit der Beseitigung seiner Gewaltherrschaft ist von einer eigentlichen Entwickelung des höheren Schulwesens die Rede. Ja es läßt sich behaupten, daß für die Schulgeschichte vieler Länder nächst der Reformation kein Ereignis wichtiger war als eben die Verdrängung der Jesuiten. Da galt es diese durch einen gleichmäßig und gründlich vorgebildeten Lehrerstand zu ersetzen, und Brand versteht es, auf knappem Raume uns die eifrigen Bemühungen nach diesem Ziele übersichtlich zu schildern. Auch die letzte Prüfungsordnung von 1895 bedeute keineswegs einen befriedigenden Abschluß; man fordert u. a. vier Jahre (statt drei) Hochschulstudium für die Altphilologen, Aufhebung der Erteilung einer Fakultas nur für die vier unteren Klassen, Verschärfung der Anforderungen an die sog. Realisten. Zur raschen Belehrung über die bayerischen Verhältnisse auf diesem wichtigen Gebiete erscheint der Aufsatz Brands sehr geeignet.

Hannover. F. Fügner.

Oskar Weifsenfels, Kernfragen des höheren Unterrichts. Neue Folge. Berlin 1903, R. Gaertners Verlagsbuchhandlung, jetzt Weidmannsche Buchhandlung. IV u. 379 S. gr. 8. 6 M.

Die freundliche Aufnahme, welche die im Jahre 1901 erschienenen „Kernfragen des höheren Unterrichts“ gefunden, hat den gelehrten Verfasser veranlaßt, eine neue Folge ähnlicher Aufsätze zu veröffentlichen. Und dafür verdient er den besten Dank. Die anerkennenden Worte, mit denen wir damals in dieser Zeitschrift sein Buch allen Freunden der höheren Schulen empfahlen, dürfen auch der Fortsetzung gelten. Jedenfalls gibt es keine wichtigeren pädagogischen Themata als die hier vom Verf. behandelten. W. ist ein berufener Führer in den Gärungen der Schulfragen. Er umspannt mit seinem Wissen das klassische Altertum wie die moderne Zeit, sein Urteil ist unbestochen, sein Blick unbeengt. Den großen geistigen Strömungen der Gegenwart ist er mit der gleichen Aufmerksamkeit gefolgt wie den Bewegungen im Schulleben. Darum ist von ihm viel zu lernen; seinen Gedankenreihen nachzugehen ist ein hoher Genuß. Seine Darstellung ist schön, ohne prunkend zu sein; sie hebt uns aus der niedern Sphäre heraus und hält uns auf der Höhe, von der aus wir mit dem Verf. das große Gebiet, die Aufgabe der Schule

und die Wege, die sie zur Erreichung ihres Zieles einzuschlagen hat, überschauen. Er gehört nicht zu den Kollegen, die, um sich und ihre Ideen an den Markt zu bringen, zuerst meinen, die Vertreter des eigenen Standes herabsetzen, die Leistungen der anderen tadeln zu müssen, als ob vor ihnen nichts Tüchtiges dagewesen. Er weiß den Wert der Männer zu schätzen, die in treuem Ernst und stiller Entsagung ihres Amtes warten. „Sieht man von glänzenden Ausnahmen auf anderen Gebieten des Lebens ab, so wird man mit der Anerkennung nicht zurückhalten können, daß der Lehrerstand wie früher, so auch jetzt alle anderen Berufsklassen überragt, sowohl an Reichtum des Wissens wie an geistiger Bildung". Und trotzdem, so fährt Verf. fort, ist von jeher über keinen Stand so viel geklagt worden. So genußreich und so dankbar der Lehrerberuf in der einen Hinsicht ist, so undankbar ist er in anderer Hinsicht gewesen, wird er immer sein. Über diese Wahrheit soll man keinen optimistischen Schleier zu werfen suchen. An dem ganzen Schulbetriebe, wie an der großen Masse der Lehrer, wird man immer viel zu tadeln und zu mäkeln wissen. Worin dies seinen Grund hat, behandelt die erste Frage des Buches: „Das Inkommensurable des Unterrichtsproblems". Dieser glänzenden Betrachtung im einzelnen nachzugehen, verbietet die Schranke, die eine Anzeige zu beachten hat. Es klingt niederdrückend, wenn der Verf. sagt, daß es sich mit einer unentrinnbaren Sicherheit ergibt, daß das Problem des öffentlichen Unterrichtens nie in einer befriedigenden Weise gelöst werden wird. Nur ein Teil der für einen guten Lehrer unentbehrlichen Eigenschaften läßt sich eben durch methodische Übung und durch Studium der Theorie erwerben. Wer also glaubt, daß wir bald, wenn man nur fleißig fortfährt, Methodiken und praktische Pädagogiken zu schreiben, eine dem ungeheuren Bedürfnisse genügende Anzahl von auch nur im empirischen Sinne guten Lehrern haben werden, beweist damit, daß seine Psychologie eine zu optimistische ist. Die Tätigkeit des Lehrers ist viel zu feiner und zu mannigfaltiger Art, als daß die gesetzlichen Bestimmungen überall an sie heranreichen könnten. Im Unterrichte stehen nun einmal die Jungen und die Alten gegenüber, werdende und gewordene, beide mit ihren Temperamenten und Charakteren. Dazu kommen die immer neuen Forderungen, die die verschiedenen Stände und Berufsklassen in unserer Zeit mehr denn je an die Schule stellen und damit der Schule Lasten aufbürden, die sie nicht bewältigen kann. Dem gilt es Widerstand zu leisten. Die Schule krankt, weil unsere Zeit krankt. Ihre Hauptaufgabe soll es sein, eine richtige und nicht gar zu flache Auffassung des Lebens überhaupt im Kopfe und Herzen der Schüler allmählich entstehen zu lassen. Wo der Unterricht nicht von allen Punkten aus diesem Mittelpunkte zustrebt, da fehlt es an Konzentration, und alle Bemühungen, Punkte der Peripherie miteinander in Ver-

bindung zu setzen, vermögen dafür keinen Ersatz zu bieten. Zum Glück entspricht die Frage nach dem Sinne und Zwecke des Lebens einer ganz natürlichen Sehnsucht des Menschen, auch des Schülers. Darum soll die Erziehung zu dem, was man Humanität genannt hat, die Aufgabe der Schule sein. Und die Richtung auf diesen Weg hin werden nur die finden, die im dauernden Zusammenhange bleiben mit der Philosophie und den Meisterwerken der Literatur der Völker des Altertums und der modernen Zeit. Ein Lehrer kann noch so gelehrt sein in seinem Fache, er wird als Lehrer wie als Erzieher unbrauchbar sein, wenn der Geist der Philosophie nicht in ihm lebendig geworden und er nicht in der Kunst, im besonderen in der Poesie die gewinnende Offenbarerin des Menschlichen, ein Bildungsobjekt ersten Ranges erkannt hat. Wie die Schule, wie jeder einzelne Lehrer in seinem Fache diese Aufgabe mit seinen Schülern zu lösen hat, legt der Verf. auf breiter Grundlage dar in den überaus anregenden Abhandlungen: Die Philosophie auf dem Gymnasium, Der Bildungswert der Poesie, Die philosophischen Elemente unserer klassischen Literaturperiode nach ihrer Verwendbarkeit für die Schule. — Den genannten vier Aufsätzen hat der Verf. noch eine zweite Abteilung hinzugefügt, um an einigen Beispielen zu zeigen, wie es mit der im ersten Teile aufgestellten Forderung, die gewissermaßen die Seele des Buches ist, daß alles Unterrichten den Weg zum Philosophischen nehmen müsse, eigentlich gemeint sei: Die Bedeutung von Ciceros rhetorischen Schriften für die Schule, Ciceros Briefe als Schullektüre, Die Synonymik mit besonderer Berücksichtigung des Lateinischen, Über Ziel, Auswahl und Einrichtung der Horazlektüre, Die Urbanität, die Sermonen mit besonderer Berücksichtigung der epistula ad Pisones.

Ich schließe diese Anzeige mit denselben Worten, mit denen ich die Besprechung des ersten Bandes der Kernfragen schloß. Ich wünsche dem Buche aus vollem Herzen den Eingang in die Kreise aller derer, die an der Lösung der Schulfragen in den städtischen wie staatlichen Korporationen mitzuarbeiten haben; denn in ihm werden die Lebensfragen berührt und beantwortet, die jeder, der über die höhere Schule und ihre Aufgabe nachdenkt und sich ein maßgebendes Urteil bilden will, sich vorgelegt und mit sich zum Abschluß gebracht haben muß.

Stettin. Anton Jonas.

Schillers philosophische Schriften und Gedichte (Auswahl). Zur Einführung in seine Weltanschauung mit ausführlicher Einleitung herausgegeben von E. Kühnemann. Leipzig 1902, Dürrsche Buchhandlung. 328 S. 8. 2 *M.*

Eine nicht bloß an die Schüler, sondern auch an die Lehrer, ja an den weiteren Kreis der Gebildeten sich wendende Auswahl

aus Schillers philosophischen Schriften. Sie besteht aus zwei Teilen: einer umfangreichen Einleitung (94 S.) und den ausgewählten Prosaschriften und Gedichten Schillers (über Anmut und Würde; über die ästhetische Erziehung des Menschen, Brief 1—9; über das Erhabene; das Ideal und das Leben: über naive und sentimentalische Dichtung; Votivtafeln). Den Schluß bilden zwei Register, ein Namen- und ein Sachregister. Die Einleitung will die Lektüre der Schillerschen Schriften teils vorbereiten, teils als Kommentar begleiten, teils resümieren. Der Verf. bewegt sich nicht zum ersten Male auf diesem Gebiete. Seine Schrift über Kants und Schillers Begründung der Ästhetik hat Anerkennung gefunden. Diese Einleitung läßt denn auch auf jeder Seite erkennen, daß er nicht erst während des Niederschreibens mit diesen Dingen vertrauter geworden ist. Sie geht weit über das hinaus, was die üblichen Schulausgaben deutscher Literaturwerke zur Orientierung zu bieten pflegen. Gewissermaßen die Einleitung zur Einleitung ist das Kapitel über den pädagogischen Wert der Philosophie Schillers. Die philosophischen Schriften Schillers schienen dem Verf. in hervorragendem Grade geeignet, zum ersten Unterricht in der Philosophie zu dienen. Bei dem üblichen propädeutischen Unterricht lerne man höchstens buchstabieren. „Den wahren Einführungsunterricht der Philosophie empfangen wir immer nur durch einen Meister schöpferischen Denkens“. „Das Wichtige der philosophischen Bildung bleibt, daß man die großen Fragen in ihrem Zusammenhang und die Begriffe in ihrer lebendigen Arbeit sieht“. Es galt bei den mit dem Strome des Jahrhunderts Schwimmenden schon für ausgemacht, daß Schiller als Dichter wie als Philosoph auf Interesse von seiten des Gereiften keinen Anspruch mehr hat. Man lächelte zu seiner Poesie, man lächelte zu seiner Geschichtschreibung, man lächelte zu seiner Philosophie. Seit einiger Zeit wird der fast schon zum Dogma gewordene Satz, daß Schiller veraltet sei, wieder energisch bekämpft, in besonders nachdrücklicher Weise von C. Weitbrecht (Schiller und die deutsche Gegenwart). Es gehört zu den Eigentümlichkeiten unserer menschlichen Art, unsere Liebe und Bewunderung mit konzentrierter Kraft immer wirken lassen zu wollen. So gibt es viele, denen es wie ein Verrat an Goethe erscheint, von Schiller mit einiger Wärme oder gar mit Begeisterung zu reden. Dazu kommt der auf tätiges Schaffen gerichtete Geist des Jahrhunderts. Ein philosophischer Dichter wie Schiller, der von der ästhetischen Erziehung des Menschengeschlechts redet, mußte vielen als ein Apostel der eitlen Schöngeistigkeit erscheinen, als der Vertreter einer glücklich überwundenen Sinnesrichtung, durch welche Deutschland lange genug am Emporkommen verhindert worden sei. Einem solchen Dichter einen Kultus zu weihen gilt vielen mit kräftigem Wirklichkeitssinn Begabten als unmännliche Träumerei, ja als nationaler Verrat. Der Heraus-

geber der vorliegenden Auswahl denkt natürlich nicht so über Schiller. Er erblickt in ihm vielmehr einen Mann, der im Besitze der tiefsten, noch heute giltigen philosophischen Bildung mit Meisterschaft eine Lösung von Fragen sucht, die jedem Denkenden wichtig sind. Die von Schiller in seinen philosophischen Schriften behandelten Probleme sind in seinen Augen von unvergänglicher Bedeutung: sie zielen auf die ideale menschliche Kultur, und auf ihrer Grundlage ruht das Gebäude unserer allgemeinen deutschen Bildung. Jene Lebens- und Weltansicht, die man den deutschen Idealismus nennt, erscheint nirgends frischer, lebendiger, überzeugungskräftiger als in den Arbeiten Schillers. Um Schillers philosophische Schriften zu verstehen, darf man freilich mit Kant nicht unbekannt geblieben sein. Der Herausgeber bietet dazu seine Vermittelung an. Man kann ihm nachrühmen, daß er seinen schwierigen Gegenstand mit gewinnender Klarheit behandelt hat. Diese Einleitung ebnet in der Tat den Zugang zu einer Reihe von Schriften, die den edelsten Gehalt in sich bergen, aber oft ohne Kommentar von dem erst Reifenden nicht zu bewältigen sind. Jedenfalls muß der Lehrende mit Schillers Philosophie bekannt geworden sein. Auch in die Erklärung seiner Balladen und Dramen muß man manches aus den philosophischen Schriften Hervorgeholte mit einfließen lassen. Der Reinertrag von Schillers Philosophieren findet sich freilich in seinen philosophischen Gedichten niedergelegt. Hier ist Schiller nach dem schulmäßigen Philosophieren zu einem natürlichen, aber durch die vorangegangene spekulative Anstrengung potenzierten natürlichen Denken zurückgekehrt. Diese in Verse gegossene Philosophie Schillers gründlich zu erklären gehört zu den heiligsten Pflichten der deutschen Schule.

Gr. Lichterfelde b. Berlin. O. Weifsenfels.

Arnold Zehme, Germanische Götter- und Heldensage. Leipzig 1901, G. Freytag. XI u. 258 S. 8. geb. 2 *M*.

An guten populären Darstellungen der germanischen Mythologie und der deutschen Heldensage, die auf gesicherter wissenschaftlicher Grundlage beruhen, fehlt es heute nicht. Es sei nur erinnert an das treffliche Buch von Paul Herrmann, Deutsche Mythologie, das die deutsche Götterlehre lediglich auf den deutschen Quellen aufbaut, und an Jiriczeks lichtvolles Büchlein, Deutsche Heldensage, in der Göschenschen Sammlung. Aber eine zusammenfassende, für die Schule bestimmte, didaktische Gesichtspunkte mit wissenschaftlicher Gründlichkeit verbindende, knappe und doch lesbare Darstellung, die auch die verwickelte nordische Götterwelt und die nordische Form der Heldensage verwertet, fehlte uns noch, der alte brave Wägner mit seinem veralteten Inhalte war noch nicht verdrängt. Diese Lücke füllt Zehmes vor-

treffliches Büchlein aufs schönste aus. Es darf in keiner Schülerbibliothek fehlen und sei auch zu Prämien empfohlen. Dem Obersekundaner kann es, das weiß ich aus eigener Erfahrung, ein treuer und lieber Geleiter werden.

Der durch seine 'Kulturverhältnisse des deutschen Mittelalters' um den deutschen Unterricht bereits wohlverdiente Verfasser vereint mit sicherem pädagogischen, das Unwesentliche ausscheidenden Takte genaue Kenntnis der neuesten wissenschaftlichen Ergebnisse, soweit auf den verworrenen Gebieten der Sage und Mythologie, wo ein Tag wieder umwirft, was der vorhergehende erkannt haben will, von gesicherten Ergebnissen überhaupt zu reden ist, und eine gründliche Kenntnis der neueren Literatur, die es ihm in dankenswertester Weise ermöglicht, die Bearbeitung und Verlebendigung der alten großen Stoffe in moderner Dichtung zu verfolgen. Er behandelt nach einer kurzen lichtvollen Darstellung der Quellen und des Ursprunges der germanischen Göttersage die niedere, dann die höhere Mythologie, wobei auch dem Kult sein volles Recht wird; dann werden Begriff und Entstehung der Heldensage, die einzelnen Sagenkreise, ihre deutsche und ihre nordische Form erörtert, die ursprüngliche Form und die Genesis der Sagen erschlossen. Besonders wertvoll ist der Anhang, eine gute Auswahl aus den altnordischen Sagas mit ihrer wundersamen Mischung kraftstrotzenden Berserkertums und zartester Gemütstiefe, sowie das sorgfältige Register.

Überall spürt man den gewiegten Meister der Lehrkunst. Die preußischen Lehrpläne sind berücksichtigt, die ethischen und nationalen Gesichtspunkte treten ohne Verstiegenheit in den Vordergrund, die Sprache ist edel und schwungvoll, wo nur möglich, hat Uhland, der unübertroffene Dolmetsch der alten Sagenwelt, das Wort. Durchaus zu loben ist die reiche Verwertung von Volksglaube und Volksbrauch der Gegenwart, selbst wenn daraus allzuviel für die Vergangenheit geschlossen wird. Jakob Grimms optimistischer Standpunkt gegenüber Märchen und Sitte, der in populärer Literatur, zumal in Zeitungsfeuilletons, noch üppig wuchert, ist freilich nicht mehr zu halten; ob Mairitt, Johannisfeuer, Winteraustreiben wirklich Nachklänge altheidnischen Altertums sind, ist mehr als zweifelhaft. Aber schließlich ist das gleichgiltig; Sinn und Herz für das Volkstümliche, für Volksart, Volksbrauch, Volksglauben muß in unserer Jugend als Gegengewicht gegen die Gemütsleere modernen Großstädtertums mit aller Liebe gepflegt werden.

Im folgenden seien mir einige nicht auf Vollständigkeit abzielende Bemerkungen gestattet, die vielleicht einer neuen Auflage zu gute kommen können.

Zehme will der Forderung der Konzentration weitgehend Rechnung tragen. Aber in einem Punkte wird sie vermißt.

Warum werden nicht bei jeder geeigneten Gelegenheit die Parallelen zwischen germanischem und antikem Götterglauben angedeutet, warum ist vergessen, daß der Obersekundaner auch im Homer lebt? Wir wollen gewiß nicht in die Wüstheit der vergleichenden Mythologie zurückfallen; aber desto wichtiger ist der Sinn für die Macht der Analogie; nichts ist lehrreicher auf mythologischem Gebiet als die Tatsache, daß voneinander unabhängig aus gleichen Grundanschauungen gleiche Gebilde erwachsen. Beim Schmied Wieland muß Hephaistos genannt werden; neben den Mythus von Baldr-Nanna-Loki-Wali gehören der von Osiris-Isis-Seth-Horus und von Demeter-Persephone, neben den Halsbandmythus die Dioskuren, neben Siegfried Achilles, schon um vor willkürlichen Gleichsetzungen zu warnen; die interpretatio latina Donar-Herkules ist vielleicht die feinste und tiefste aller Taciteischen Gleichungen, Boreas und Wodan sind im Innersten wesensverwandt.

Auch in einem andern Punkte muß ich Einspruch erheben. Während der Edda, zumal der Voluspa gegenüber der rechte Mittelweg zwischen der ehemaligen (Klopstockischen wie Grimmschen) Vertrauensseligkeit und dem Bugge-Meyerschen Skeptizismus gewahrt und während die unselige Gier, die Mythen zu deuten um jeden Preis, womöglich aus einem einzigen Naturphänomen und um das Opfer gesunder Vernunft, in der Hauptsache vermieden wird, macht Zehme dem animistischen Irrwahn viel zu viel Zugeständnisse. Der Animismus ist leider heute das Schlagwort des Tages, er gehört, wie Usener einmal mit berechtigtem Spott ausgeführt hat, zum Rüstzeug eines jeden, der in mythologischen Dingen mitzureden den Beruf fühlt, und tatsächlich fehlen auch animistische Elemente nicht in der Mythologie; aber sie sind Erzeugnisse späterer reflektierender Zeiten. Die Beobachtung und den Kult des Seelenlebens zur ursprünglichsten Grundlage des Glaubens an überirdische Wesen zu machen, die naive Beseelung der umgebenden Natur auszuschalten, das heißt dem Naturkinde in voller Unkenntnis aller psychologischen Gesetze eine schier unglaubliche Kraft grüblerischer Abstraktion zutrauen, das heißt reiten wie der Abt von St. Gallen, das heißt die Fülle und Mannigfaltigkeit und den unendlichen Reichtum der Phantasie, der tiefsten Quelle religiöser Gestaltungslust, von neuem zu verdrängen durch ein starres einseitiges Prinzip, das deswegen noch nicht reiner und wahrer und psychologischer ist als die solaren und metereologischen Phantastereien, weil es moderner ist und selbstbewußter über den Markt schreit und sich in ein wissenschaftlicheres Mäntelchen drapiert. Man nehme doch nur die mythischen Gebilde in all ihrer Buntheit und Mannigfaltigkeit unbefangen so wie sie sind, stelle nicht überall die peinlich inquirierende Frage nach dem warum und woher, erkenne an, daß so zahlreich und verschieden wie die Lebensäußerungen der

Natur und des Menschengeistes auch ihre Wurzeln sind, man freue sich an dem farbenprächtigen Bilde und verflüchtige es nicht zu einem grauen, farblosen Schemen, man begnüge sich, die Geschichte des Mythus, die Verzweigung und Verästelung der mythologischen Typen zu ergründen und aufzuzeigen, man bedenke stets, daß die Psyche ein gar fein und vielseitig verädertes Vielfaches ist, das sich so wenig auf Begriff und Formel bringen läßt wie ihre zartesten und sublimsten Regungen! Ins Innere der Natur dringt wirklich kein erschaffener Geist, und der Gottheit lebendiges Kleid läßt sich nicht aufdröseln wie ein Gespinst, nicht zersetzen wie eine chemische Verbindung.

Selbst Erwin Rohdes Autorität kann nicht einleuchtend machen, warum das wilde Heer durchaus das Heer der Toten sein muß. Es ist gewiß auch dazu gelegentlich geworden; aber in erster Linie deutet es doch das sinnfällige Wüten des Sturmes aus, und erst die spätere Frage, wer denn eigentlich in dieser tollen Schar wolkengepeitschter Wesen dahinsause, hat auch Gespenster und Seelen aller Art ihm beigesellt, wie der 10. Gesang von Wilhelm Hertz' entzückendem, auf genauen mythologischen Kenntnissen beruhendem Klostermärchen Bruder Rausch fein ausführt; das Ursprüngliche ist es gewiß nicht. Ebenso darf man aber auch nicht, und auch das tut Zehme, in den Sagen von der wütenden Jagd überall Nachklänge, Niederschläge des alten Wodanmythus suchen; der alte einfache Typus, der auch Wodan geschaffen hat, bildet sich immer von neuem, selbständig und mannigfach und eigenartig fort und um, wie ich in anderem Zusammenhange später einmal eingehend zu zeigen gedenke.

Die bergentrückten Helden, Karl der Große im Untersberg, Friedrich im Kyffhäuser, haben mit dem Seelenglauben so wenig zu tun wie mit Wodan, den ihre Verehrer kaum mehr dem Namen nach kannten; die Sehnsucht des Volkes bannte sie in die Berge, nicht ein vager Seelenkult. Und was sollen nun gar die Waldvöglein, die Sigurd warnen, in diesem Zusammenhange? Wären sie Menschenseelen, so brauchte es keines Zaubers, ihre Stimme zu verstehen. Der naive Mensch traute tatsächlich dem echten Tiere menschliche und übermenschliche Fähigkeiten zu, die der Wissende in seinen Dienst stellen kann; die Grenzen zwischen Mensch und Tier sind noch fließend, die Fabel ist zunächst weit mehr als eine Schöpfung spielerischer Phantasie. Sogar der redende Birnbaum in Fontanes liebenswürdigem Gedicht Herr von Riebeck auf Riebeck im Havelland erscheint bei Zehme in animistischer Verklärung, und selbst die Berserker, die trutzigen Kraftmenschen der nordischen Sage, für die Maurers Isländische Volkssagen viel interessantes Material liefern, werden mit dem Seelenglauben verkoppelt, statt daß sie, wie es das Naturgegebene ist, als wirkliche Menschen, als grimme Flüchtige, als die verfehmten Feinde der menschlichen Gesellschaft erklärt

werden, die im dunkelsten Walde ihr unholdes Wesen treiben, von all dem romantischen Zauber umkleidet, mit dem noch heute gewisse Volksschichten den Räuber und Mörder nur zu oft idealisieren. Auch die Walküren sind schwerlich aus dem Seelenglauben abzuleiten, umsoweniger als es noch keineswegs feststeht, in wie weit die goldumpanzerten Schlachtjungfrauen wirklich gemeingermanischem Glauben und nicht vielmehr skandinavischer Sonderentwicklung oder gar bloß isländischer Skaldenphantastik angehören. Von einem Zusammenhange der Walküren mit den Schwanenmädchen sollte nicht mehr geredet werden. Wie bei allen modernen Mythologen, so spielen auch bei Zehme Vampyr und Werwolf als die paradigmatischen Dämonen des Animismus eine große Rolle. Es wäre da etwas mehr von der Zurückhaltung zu wünschen, die Hock und Hertz in ihren Büchern über die Vampyrsagen und den Werwolf üben. Diese Spukgestalten fließen ineinander über, auch sie zeigen mancherlei Animistisches, aber sie erwachsen doch aus gar verschiedenartigen und nicht immer leicht aufzudeckenden Wurzeln. Neben krankhaften psychischen Phänomenen wie der Lykanthropie, neben abnormen Perversitäten des Geschlechts- und Gemütslebens, neben unklaren Verkörperungen und Projizierungen der Traumgebilde in eine eingebildete Wirklichkeit steht die Scheu vor dem Getier des Waldes, die Beobachtung menschengleichen Wesens an der blutdürstigen Bestie, steht auch die Ausnützung abergläubischer Beschränktheit durch Klügere, die höhere Gaben zu besitzen vermeinen oder doch vorgeben.

In dem Abschnitt über die niedere Mythologie ist die eigenartige Bedeutungsentwicklung des Wortes Elb-Elf gut dargelegt; die z. B. in Arndts sonst recht wertvollen Märchen spukende törichte Unterscheidung der Licht- und Schwarzelfen, wozu dann wohl auch noch weitere Farbenschattierungen kommen, ist glücklich abgetan. Dagegen fehlt ein Hinweis auf die interessante Geschichte des Wortes und des Begriffes Elfe, eine kurze literarische Abschweifung von Percy zu den Göttinger Dichtern, Matthisson, der Romantik, bei der auch Shakespeare zu erwähnen war. Es ist schade, daß Zehme, der doch überall das Weiterleben von Sage und Mythus durch die Poesie verfolgt, Shakespeare gänzlich übergeht. Und doch dürfen bei den Elfen Sturm, Sommernachtstraum, Lustige Weiber, bei den Feen die Queen Mab aus Romeo und Julie, bei den Hexen Macbeth nicht fehlen und da vielleicht auch eine Bemerkung über die Torheit neuerer Interpreten, die die grauenvollen Dämonen der nordischen Heide zu Hypostasen von Macbeths verbrecherischen Seelenregungen verflüchtigen wollen. Für eine zweite Auflage sei weiter hingewiesen auf die gediegene und erschöpfende Einleitung Wilhelm Grimms zu den Irischen Elfenmärchen und ganz besonders auf Hertz' Bruder Rausch, die schönste und reichhaltigste dichterische Umformung der Elfen-

sagen; bei den Zwergen sei an das alle Seiten ihrer Tätigkeit streifende Gedicht von Julius Lohmeyer, Hausgeisterchen, erinnert, bei dem Zwergenkönig Hans Heiling an Körners Novelle; der Alberich des Nibelungenliedes und der Vater Ortnits dürfen nicht einfach zusammengeworfen werden. Für die Waldfrauen nenne ich ein prachtvolles Gedicht Lienharts in den Wasgaufahrten. Freiligraths Gedicht, Der Blumen Rache, hat weniger mythologischen als realistischen Hintergrund und kann fehlen; dagegen vermißt man bei Rübezahl (die Etymologie Rübezagel ist unsicher) ungern desselben Gedicht Aus dem Schlesischen Gebirge. Bei den Wasserelfen darf die von Brentano erfundene Loreley doch nicht ohne weiteres als Sage erscheinen. Hier ist der Sachverhalt kurz zu erwähnen, um Irrtümern vorzubeugen. Übrigens ist Heines Loreley nicht viel mehr als ein Plagiat an einem Gedichte des Grafen Loeben und verdient nicht seinen hohen Ruhm.

Für die Wasser- und Walddämonen sei die Aufmerksamkeit des Verfassers auf die vita St. Galli und überhaupt auf die Bekehrerlegenden gelenkt, die, richtig gewertet und in ihrer verächtlichen Namensgebung vorurteilsfrei gewürdigt, einen überraschend reinen und unmittelbaren mythologischen Stoff bieten, wie er sonst kaum zu haben ist. Sie sind noch keineswegs genügend ausgenutzt; verheißungsvolle Ansätze dazu macht Herrmann.

Warum der Begriff Dämonen auf die Riesen eingeschränkt wird, verstehe ich nicht; verwiesen sei auf die schöne Charakteristik der Riesen in Maurers Isländischen Volkssagen S. 38. Die Windriesen möchte ich ganz ausschließen — den Windriesen Wode kennt wirklich nur Golthers Handbuch — wie überhaupt die ganze veraltete Klassifikation der Riesen nach Naturzentren.

Sehr reichhaltig und besonnen sind die Abschnitte über die höhere Mythologie. Die Gleichung Dyaus-Tiwaz u. s. w. wird heute angefochten; Zehme hält mit Recht daran fest. Auch seine konservative Behandlung des Baldrmythus, den neuerdings mein verehrter Lehrer Kauffmann mit dem ihm eigenen fabelhaften Wissen und seinem bohrenden, aber viel zu zersetzenden Scharfsinn durchforscht hat, ist nur zu billigen. Dagegen kann ich die landläufige Gleichsetzung von Forseti und Fositesland (Helgoland) nicht annehmen; der Gott heißt doch nun einmal Forseti, nicht Foseti, und über das fehlende r in dem alten Namen von Helgoland bei Willibrord kann man nicht einfach hinwegbalancieren.

Daß Wodan eine Absplitterung von Tiwaz sei, ist oft behauptet, aber nie bewiesen worden. Er ist ein durchaus selbständiger Gott, vielleicht keltischer Herkunft, der sich schließlich, zumal im Norden, zum Gott der höchsten geistigen Kultur, zum Gott der Skalden und der Könige, emporgerungen und die älteren Götter verdrängt, aufgesogen, unterworfen hat. Über den Zusammenhang der Wodanmythen mit den Sagen von der wilden Jagd ist schon oben gesprochen; unter den literarischen Nachweisen

kann Julius Wolffs wertlose Reimerei durch Bubes schönes Gedicht ersetzt werden. In Ludwig Richters Lebenserinnerungen findet sich eine recht dramatische und spannende Schilderung der wilden Jagd im sächsischen Volksglauben seiner Zeit.

Bragis widerwärtige späte Erzählung vom Odrerir, dem Göttertranke, hat trotz Cornelius' Gunnlöd für den Schüler so wenig Wert wie die häßliche Geschichte des Alwisliedes; bei Loki, dessen Etymologie bedenklich ist, kann Saxos unnützer euhemeristischer Bericht ebenso fehlen wie bei Baldr.

Auch Donar, der nordische Herakles, der riesische Riesenbekämpfer, ist keine Absplitterung von Tiwaz, sondern der ins Riesenhafte übersetzte germanische Bauer. Daß neuerdings E. Devrient den Namen Thüringen mit ihm zusammenbringen will, sei als eine ganz ansprechende Vermutung nebenher erwähnt.

Auch bei den Göttinnen geht mir die Hypostasierungstheorie viel zu weit. Gewiß sind in Germanien wie in Griechenland sehr viele Gottheiten nur Abzweigungen, Verselbständigungen von Epithetis; aber wie die allgemeine große Hauptgöttin sich zugleich zur Himmels- und zur Totengöttin, zur Wolken- und zur Erdgöttin entwickeln konnte, das können alle Konstruktionen nicht erklären. Auch was über die sogenannte gemeingermanische Totengöttin, die zweifelhaften Damen Frau Fricke, Frau Harke, Frau Gaue gesagt wird, ist nicht viel mehr als Phantasie. Da fehlt eigentlich bloß noch Ullr, Kauffmanns berühmter großer germanischer Waldgott.

Auf Freyja, eine isländische Neuschöpfung, und den an sie angeschlossenen uralten Halsbandmythus, der auch in die Heldensage hinüberspielt, kann ich hier nicht näher eingehen, sondern nur verweisen auf die für immer grundlegenden Ausführungen von Müllenhoff; Zehme durfte diese Frage nicht zerreißen und an zwei ganz verschiedenen Stellen (S. 97 und 118) behandeln. Hier wie nirgends fließen Mythus und Heldensage ineinander. Gefjon kann fehlen, ebenso die berüchtigte Ostara, die ihr Dasein einem plumpen Schwindel verdankt, keinem bloßen 'Irrtum'.

Wie alle Darsteller der germanischen Mythologie gibt auch Zehme ein Bild der nordischen Kosmogonie, und er legt mit Recht die trotz aller Anfechtungen doch altheidnische Darstellung der Voluspa, dieser grandiosesten und erhabensten Schöpfung des germanischen Nordens, zu Grunde. Die stoischen Rabulistereien der Gylfaginning können kürzer gefaßt werden; aber warum gedenkt er bei dem Weltuntergang und unter den Quellen nirgends des altbayerischen Muspilli? Es ist freilich ein christliches Gedicht, aber es ist reichlich geschmückt mit heidnischen Zügen.

In dem dem Kult gewidmeten recht brauchbaren Abschnitt wäre in der zweiten Auflage vielleicht eine ausdrückliche Zurückweisung der unsinnigen Bardenschwärmerei anzubringen. Klopstock schadet da nichts mehr, auch Gerstenberg und Denis nicht;

aber dank Kleists Hermannsschlacht und Mathias Claudius' bekanntem Kneiplied spukt die keltische Sängergilde als urdeutsch doch noch in gar manchen unklaren Köpfen.

Den einleitenden Bemerkungen über die Heldensage stimme ich durchaus zu — nur sollte mit dem Irrtum, daß die Karolinger an dem Untergange der angeblich von Karl dem Großen gesammelten Volkslieder die Schuld trügen, endlich gebrochen werden —, namentlich auch dem Hinweis, daß die großen Heldensagen der Niederschlag der umstürzenden Kämpfe und Wandlungen der germanischen Völkerwanderung sind. Ganz so war es aber auch in Hellas; auch hier können wir von einer griechischen Heldenzeit, einer griechischen Völkerwanderung reden. Troische Sage und Nibelungensage, Ilias und Nibelungenlied bieten auch da überraschende Parallelen. In Deutschland wie in Griechenland sind die ruhmreichen Taten der siegumkränzten heroischen Vergangenheit durch mancherlei mythische und poetische Zusätze erweitert und zersetzt und allmählich der zeitgeschichtliche Rahmen zersprengt worden. Das zu betonen ist auch eine wichtige Konzentration, wichtiger als die Verbindung mit vagen Tacitusstellen.

Auch daß an Stelle der alten Sagenkreise, des lombardischen, des burgundischen, des ostgotischen u. s. w., die einzelnen Erzählungen um die großen Persönlichkeiten der Sage gruppiert werden, ist gut.

Daß Brunhild im Dornröschen weiter lebt, muß ganz aufgegeben werden. Das Märchen ist kein Nachklang, sondern selbständige Parallelentwickelung wie so oft. Daß die Walküre, zu der Sigurd im Sigrdrifumol kommt, mit Brunhild identisch sei, wird heute bestritten, ich glaube allerdings mit Unrecht. Auf Seite 140 kommt zu dem kontinentaldeutschen Zeugnis von der auf dem Berge schlafenden Jungfrau noch der Brumholzstuhl (Brinholdestuhl) bei Dürkheim in der Rheinpfalz. Unter den Nibelungendichtungen wird Richard Wagners auch rein poetisch unvergleichlich erhabene Bearbeitung der Sage mit Recht eingehend gewürdigt; nicht erwähnt ist die neben dem Ring des Nibelungen großartigste Nibelungendichtung, Ibsens Nordische Heerfahrt, die ich meinen Schülern nie vorenthalte, während Hebbels vielgerühmte Trilogie durch ihre bizarre Dunkelheit und die bald übermenschenartige, bald tändelnde Verzerrung der Charakteristik dem Obersekundaner gar zu viele Rätsel bietet. Geibels wundervolles Gedicht Volkers Nachtgesang darf nicht fehlen.

S. 174 ist die Bezeichnung der Tellsage als einer 'Neubildung des skandinavischen Sage' mißverständlich.

Für die Walthariussage werden in einer Neuauflage die gediegenen Untersuchungen Althoffs in seiner Ausgabe des Walthariliedes zu beachten sein. Daß Ekkehard ein althochdeutsches Original benutzt oder gar übersetzt habe, wird hier mit guten Gründen widerlegt.

Bei den Dietrichsagen ist der späte künstliche Anwuchs des Großen Rosengartens, der aus der Kontaminierungswut eines untergeordneten Volksepikers erwachsen ist, ohne allen Belang; überhaupt verdienen die mythischen Bestandteile der Dietrichsage, zumal die recht läppische Virginal, trotz Uhlands schöner Deutungen, nicht die Beachtung, die ihnen gewöhnlich geschenkt wird.

Doch ich muß abbrechen und gar manches, was ich noch auf dem Herzen habe, unterdrücken. Die erhobenen Einwendungen sollen den hohen Wert von Zehmes schönem Büchlein in keiner Weise beeinträchtigen; er hat unserer reiferen Gymnasialjugend ein Geschenk damit gemacht, das sie befähigen kann, tiefer einzudringen in den Geist des germanischen Altertums, sich zu begeistern für deutsche Art und Kunst, ein Geschenk, für das sie dem Verfasser zu lebhaftem Danke verpflichtet ist.

Pforta. Georg Siefert.

Aschendorffs Ausgaben für den deutschen Unterricht. Münster i. W., Aschendorff.

1) Schiller, Die Jungfrau von Orleans. Für den Schulgebrauch herausgegeben von Karl Menge. 1902. 193 S kl. 8. geb. 1,10 M.
2) Schiller, Maria Stuart. Für den Schulgebrauch herausgegeben von Josef Arns. 1902. 184 S. kl. 8. geb. 1 M.
3) Goethe, Hermann und Dorothea. Für den Schulgebrauch herausgegeben von Hermann Leppermann. Mit sechs Bildern. 1901. 128 S. kl. 8. geb. 0,85 M.
4) Goethe, Götz von Berlichingen. Für den Schulgebrauch herausgegeben von M. Schmitz-Mancy. 1901. 176 S. kl. 8. geb. 1 M.
5) Goethe, Egmont. Für den Schulgebrauch herausgegeben von Karl Hoeber. 1902. 139 S. kl. 8. geb. 0,95 M.
6) Goethe, Torquato Tasso. Für den Schulgebrauch herausgegeben von S. Widmann. 1902. 180 S. kl. 8. geb. 1,05 M.
7) Herder, Der Cid. Für den Schulgebrauch herausgegeben von Ernst Wasserzieher. 1902. 186 S. kl. 8. geb. 1,05 M.
8) Klopstock, Messias und Oden. Für den Schulgebrauch ausgewählt und erklärt von Paul Verres. 1901. 216 S. kl. 8. geb. 1,10 M.
9) Kleist, Prinz Friedrich von Homburg. Für den Schulgebrauch herausgegeben von Eduard Arens. 1901. 160 S. kl. 8. geb. 0,90 M.
10) Shakespeare, Hamlet. Für den Schulgebrauch herausgegeben von Ferdinand Hoffmann. 1902. 208 S. kl. 8. geb. 1,15 M.
11) Shakespeare, Macbeth. Für den Schulgebrauch herausgegeben von E. Teichmann. 1902. 128 S. kl. 8. geb. 0,85 M.
12) Shakespeare, Der Kaufmann von Venedig. Für den Schulgebrauch herausgegeben von M. Schmitz-Mancy. 1902. 144 S. kl. 8. geb. 0,95 M.

Die rührige Aschendorffsche Verlagshandlung hat den von mir in dieser Zeitschrift schon früher empfohlenen Bändchen ihrer neuen Sammlung von Ausgaben für den deutschen Unterricht eine ganze Reihe weiterer Bändchen folgen lassen, welche den günstigen Eindruck der ersten verstärken und wie diese die wärmste Empfehlung verdienen. Neben dem guten Druck, dem gediegenen Leinwandeinband und dem billigen Preise erkenne ich

ein Hauptverdienst der Verlagshandlung darin, daß sie eine so stattliche Reihe bedeutender Fachmänner, neben solchen, die bereits längst durch ihre wissenschaftlichen Leistungen wohlverdiente Anerkennung gefunden haben, auch jüngere Gelehrte, die sich mit hervorragenden Erstlingswerken den anderen würdig zur Seite stellen, für ihr Unternehmen gewonnen und in so rascher Folge gerade die gelesensten Werke unserer Klassiker für den Schulgebrauch fertiggestellt hat. Die leitenden Grundsätze und die gemeinsame Einrichtung der Sammlung habe ich schon früher besprochen; ich begnüge mich daher, nur kurz auf einige Besonderheiten der neuerschienenen Bändchen hinzuweisen.

Die Ausgabe der Jungfrau von Orleans enthält eine historische Karte von Frankreich, die gerade bei diesem Stück unentbehrlich ist. Die Einleitung über die Vorgeschichte der Handlung und die Lebensschicksale der Heldin ist ebenso wie bei der Maria Stuart absichtlich ausführlicher, aber nicht zu ausführlich gehalten, weil man eine ausreichende Kenntnis der verwickelten politischen Lage und der Parteiverhältnisse des damaligen Frankreich bei den Schülern der Sekunda heute um so weniger voraussetzen kann, je mehr die ausländische Geschichte im Unterrichte zurücktreten muß. Auch der Abschnitt über den Aufbau der Handlung ist umfangreicher, weil er außer dem, was die Uberschrift ankündigt, auch noch wertvolle ästhetische Erörterungen über vielumstrittene Punkte, wie die Montgomeryscene, die Identität des schwarzen Ritters mit Talbot, Johannas Schuld u. s. w., unter Bezugnahme auf abweichende Ansichten enthält. Der Auffassung des Herausgebers stimme ich in allem bei; vielleicht entschließt er sich aber, bei der nächsten Auflage im Interesse größerer Übersichtlichkeit einige Erörterungen aus diesem Abschnitte auszuscheiden und in die Erläuterungen aufzunehmen.

Bei der Ausgabe der Maria Stuart wird in einem besonderen Abschnitt über die Abweichungen des Dramas von der Geschichte gesprochen und als Ergebnis der neueren Untersuchungen über die geschichtliche Maria Stuart betont, daß „die ganze Anklage auf den gröbsten Erfindungen und plumpsten Fälschungen beruht". In der Sache selbst stimme ich dem Herausgeber im allgemeinen bei, glaube aber nicht, daß bereits eine solche Übereinstimmung erzielt worden ist, wie er anzunehmen scheint. Am Schluß steht für Unkundige eine kurze Übersicht über die englischen Wörter, die zwar die Aussprache nur annähernd bezeichnet, aber doch brauchbarer ist als die in der Ausgabe des Macbeth, S. 96, welche die nicht allgemein verständlichen Lautzeichen anwendet.

Die Ausgabe von Hermann und Dorothea verdient besondere Beachtung wegen der Gründlichkeit, mit der die umfangreiche Literatur über dieses Epos (als solches will der Herausgeber das Gedicht angesehen wissen und nicht, wie andere es charakterisieren, als ein Idyll; vgl. S. 91) bis in die neueste Zeit hinein

herangezogen und mit selbständigem Urteil verwertet ist. In der äußerst anregend geschriebenen Einleitung behandelt der Herausgeber nach einem ganz knappen Überblick über den Werdegang der deutschen Literatur im 18. Jahrhundert die Quellen der Dichtung und die Momente, welche zur dichterischen Gestaltung des Stoffes anregten[1]), und zeigt uns dann „in der Werkstatt des Dichters", wie das Ganze entstand, aber nicht in Düntzerscher Breite, sondern nur soweit es von allgemeinerem Interesse ist. In dem Abschnitt über die Aufnahme bei der Mitwelt finden wir nicht nur die Urteile der bedeutendsten Zeitgenossen Goethes über das Gedicht, sondern auch wertvolle Mitteilungen über die zahlreichen Übersetzungen in fremde Sprachen, über Schumanns Ouverture zu der Dichtung, die Illustrationen berühmter Maler und — die Travestieen ungenannter Autoren, die im Schatten des großen Meisters emportauchten. Dem Texte ist natürlich die Elegie „Hermann und Dorothea" vorausgeschickt. Sechs wohlgelungene Textbilder nach den bekannten Illustrationen von W. v. Kaulbach (S. 29 und 77; die Namen der Künstler sind nicht angegeben!) und L. Hofmann (S. 21, 26, 42 und 69) gereichen dem Bändchen nicht nur zur Zierde, sondern sind auch ganz geeignet, in die dichterische Stimmung zu versetzen.

Bei der Ausgabe des Götz vermisse ich einige zusammenfassende Bemerkungen über den historischen Götz und den geschichtlichen Hintergrund des Stückes, die zwar für das Verständnis des Dramas nicht unbedingt erforderlich, aber doch wünschenswert sind; das wenige auf S. 170 reicht nicht aus.

In dieser Hinsicht erfüllt die Ausgabe des Egmont alle Erwartungen; der 2. Abschnitt der Einleitung handelt über den „geschichtlichen Stoff", und S. 127 werden „die Abweichungen von der Geschichte" im Zusammenhange besprochen.

So wenig wie Goethe es mit seinem Tasso allen Kritikern recht machen konnte, ebenso wenig kann ein Herausgeber dieses schwierigen Werkes auf allgemeinen Beifall rechnen. Offenbar hat auch Widmann bei seiner Ausgabe von vornherein darauf verzichtet und nur darnach gestrebt, auf Grund der eigenen Forschung dem Schüler zu einer klaren Gesamtauffassung der Dichtung und der einzelnen Charaktere zu verhelfen, ohne sich auf Kontroversen einzulassen. Diesen Zweck wird er erreichen, und auch jeder Lehrer, der zum Studium der umfangreichen Literatur über dieses Drama keine Zeit hat, kann ihm mit gutem Gewissen folgen. Die Abschnitte der Einleitung (Leben Tassos, Entstehung des Dramas, Stoff, Idee), die Erläuterungen und die daran sich schließenden Abschnitte „das Persönliche im Schau-

1) Hier hätte noch eins bemerkt werden können, worauf Gödeke zuerst aufmerksam gemacht hat, daß wahrscheinlich Züge französischer Emigranten, welche im Herbst 1795 aus dem Eisenachschen in das Weimarische zu wandern beabsichtigten, Goethe zu seiner Dichtung anregten.

spiel Tasso" und „Gang und Aufbau der Handlung" sind wohlerwogene, abgerundete Ausführungen, die bei aller Beschränkung auf das Notwendige doch nichts Wesentliches vermissen lassen. — Torquato Tasso ist in dieser Ausgabe von „Wolfgang von Goethe", während Egmont, Götz u. s. w. von „J. W. von Goethe" sind; die erstere Bezeichnung verdient aus vielen Gründen den Vorzug, und ich verweise auf den Aufsatz von H. Begemann in dieser Ztschr. 1902, S. 633. Das sind freilich Kleinigkeiten, die aber bei Schulausgaben beachtet werden müssen (Klopstock erscheint ganz ohne Vornamen!).

Die Ausgabe des Cid enthält außer dem nur wenig gekürzten Texte in der Einleitung eine ziemlich ausführliche Darstellung von Herders Leben und eine kürzere Betrachtung über „den Cid der Geschichte und Herders Cid", zum Schluß, wie alle übrigen Ausgaben, sprachliche und sachliche Erläuterungen u. s. w. Geschmückt ist sie mit dem Bildnisse Herders.

Die Aufgabe von Verres bei seiner Klopstockausgabe, aus dem Messias so viel auszuwählen, daß bei der Lektüre das Interesse nicht erlahmt und dabei doch ein Überblick über das Ganze gewonnen werde, war nicht leicht, ist aber mit feinem Verständnis von ihm gelöst worden; kurze Inhaltsangaben über die ausgelassenen Abschnitte vermitteln den Zusammenhang. Auch bei der Auswahl der 45 Oden bekundet der Herausgeber guten Geschmack; er ordnet sie nach den Stoffen: 1. Religion, 2. Freundschaft, 3. Liebe, 4. Naturgefühl und Lebenslust, 5. Vaterland, 6. Fürstenlob und -tadel, 7. Dichtkunst und Sprache, 8. Politik. Die Einleitung enthält alles, was für die Beurteilung der Dichtungen von Wert ist. Gegen die Schwächen der Klopstockschen Poesie ist sie durchaus nicht blind, verschweigt aber auch nicht ihre hohen Schönheiten. Nicht um an der Ausgabe zu mäkeln, sondern um mein Interesse an der gediegenen Arbeit eines meiner früheren Schüler zu bekunden, spreche ich den Wunsch aus, daß künftig die hohe Bedeutung Klopstocks für die Entwicklung unserer Literatur (S. 16) und sein Einfluß auf das Gemütsleben seiner Zeit (S. 10) noch etwas stärker hervorgehoben, auch auf seine Nachfolger und Nachahmer hingewiesen werde.

Heinrich von Kleists Prinz Friedrich von Homburg, herausgegeben von Arens, unterscheidet sich von den übrigen Bändchen der Sammlung durch eine Reihe von Beigaben, deren Aufnahme ein ganz besonders glücklicher Gedanke war und sicher Beifall finden wird. Denn außer einigen kurzen Bemerkungen über des Dichters Leben, über Entstehung und Schicksal des Dramas und über des Dichters Stoff in der Einleitung finden wir hier noch 1. einen längeren Abschnitt aus J. v. Eichendorffs Gesch. d. poet. Literatur Deutschlands, der aus großen und hohen Gesichtspunkten Kleists Leben und Dichten, seine Schuld und sein Schicksal im Zusammenhange beurteilt und über seine Haupt-

werke unterrichtet, 2. einen Aufsatz von Friedrich Hebbel, welcher im Jahre 1849 in der Wiener Volkszeitung als Kritik erschien und über den Aufbau der Handlung, besonders über den 3. und 4. Aufzug in eigenartiger Weise belehrt, und 3. drei lyrische Gedichte von H. v. Kleist. Durch die Aufnahme jener beiden Aufsätze erreicht der Herausgeber noch den besonderen Zweck, daß die Schüler den liebenswürdigen „letzten der Romantiker" und den so ganz anders gearteten Dichter der „Nibelungen" auch als Meister und Muster kräftiger Prosa kennen lernen.

In den Ausgaben von Shakespeares Dramen ist die Schlegel-Tiecksche Übersetzung zugrunde gelegt, aber unter Berücksichtigung anderer Übertragungen hier und da maßvoll abgeändert, wo offenbare Fehler vorlagen oder gewisse Härten der Sprache Bedenken erregten. In dieser Hinsicht dürfen die Herausgeber nicht zu schüchtern sein; denn ein kanonisches Ansehen hat die Schlegel-Tiecksche Übersetzung nie besessen.

Allen Lehrenden und Lernenden empfehle ich diese Aschendorffschen Ausgaben aufs wärmste in der festen Überzeugung, daß die ersteren daraus reiche Anregung und Förderung für ihre Arbeit, die letzteren aber durch die Erleichterung des Verständnisses einen erhöhten Genuß und dauernden Gewinn für ihr Leben schöpfen können.

Rheine i. W. Anton Führer.

Hohenzollern-Jahrbuch. Forschungen und Abbildungen zur Geschichte der Hohenzollern in Brandenburg-Preußen. Herausgegeben von Paul Seidel. Sechster Jahrgang 1902. Berlin und Leipzig, Verlag von Giesecke & Devrient. XIV u. 268 S. gr. 4. 20 ℳ, geb. 24 ℳ.

Wie die ersten fünf Bände, so ist auch der sechste Band des Hohenzollern-Jahrbuchs nach Text und Abbildungen überaus reichhaltig und verdient eine warme Empfehlung zur Anschaffung für die Bibliotheken unserer Gymnasien. Eröffnet wird er durch eine Arbeit über die Hohenzollern und die Marienburg aus der Feder des Wiederherstellers der Marienburg, Geheimrats Dr. Steinbrecht, der wie kein anderer in der Lage und berufen ist, für die letzten Jahrzehnte sogar als Zeitgenosse die Geschichte der Marienburg zu schreiben. Als im Jahre 1772 die abgefallenen Ordenslande wieder mit Preußen unter dem Scepter der Hohenzollern vereinigt wurden, würden die beiden Schlösser nach Auffassung und Bedürfnis jener Zeit sicherlich zu Steinbrüchen gemacht worden sein, wenn nicht Friedrich der Große für diese Bauten eine Verwendung zu Magazinen und Kasernen ersonnen und sie gerettet hätte. Auf diese Weise entging auch die Marienburg dem Abbruche. Die höchst anschaulichen Bilder der neuen baulichen Errungenschaften eignen sich vorzüglich zum Auslegen in die Schaukästen unserer Schulen; denn kein Gymnasium, auch kein nichtpreußi-

sches, kann an jenem ehrwürdigen Denkmal der deutschen Geschichte stumm vorübergehen. Als der kaiserliche Herr die Marienburg weihte, war „dieser Tag voll Sonnenschein und die Bilder, welche die farbenreichen und stilvollen Trachten in dem Rahmen der gewaltigen alten Architekturen vor Augen zauberten, waren von unvergleichlicher Pracht“. Geheimer Archivrat Dr. Bailleu veröffentlicht die eigenen Niederschriften König Friedrich Wilhelms III. und seiner Tochter der Prinzessin Charlotte, späteren Kaiserin von Rußland, über die letzte Krankheit und den Tod der Königin Luise, die in schlichter und doch erschütternder Form uns die letzten Stunden dieser größten aller Frauen auf dem preußischen Königsthron schildern, der Wirkliche Geheime Rat Exzellenz A. Krauß nimmt den 100jährigen Todestag des Prinzen Heinrich von Preußen zur Veranlassung, dessen Leben und Streben in Rheinsberg, das neben allen Sonderbarkeiten von großem künstlerischen Interesse erfüllt war, auf Grundlage neu erschlossenen Quellenmaterials in fesselnder Form darzustellen. Mehr von kunstgeschichtlichem Standpunkte aus behandelt der Biograph der Markgräfin Wilhelmine von Bayreuth, Professor Fester in Erlangen, die Beziehungen dieser geistreichen Lieblingsschwester Friedrichs des Großen zur Kunst. Friedrich der Große selbst wird in seinen Beziehungen zu einer seiner Lieblingsschöpfungen, der Berliner Porzellan-Manufaktur, vom Direktor des Hohenzollern-Museums Prof. Dr. Seidel geschildert, der als Anhang eine von dem ersten Direktor der Manufaktur, Grieninger, im Manuskripte erhaltene Geschichte derselben zur Veröffentlichung bringt. Besonders reich illustriert ist die Arbeit des Wirklichen Geheimen Kriegsrates und Vortragenden Rates im Kriegsministerium Dr. Lehmann über die brandenburgisch-preußischen Fahnen und Standarten im Artilleriemuseum der Peter-Pauls-Festung zu St. Petersburg. Was von den alten, in der brandenburgisch-preußischen Armee geführten Fahnen und Standarten den Stürmen des siebenjährigen Krieges entging, hat der unglückliche Krieg von 1806 in Stettin und Küstrin, in Magdeburg und Spandau dahingerafft. Abgesehen von Stockholm, wo eine vergleichsweise bedeutende Zahl brandenburgischer Fahnen und Standarten, der Truppen Georg Wilhelms und des Großen Kurfürsten, aufbewahrt wird, und dem Arsenal in Wien, dessen Bestände an älteren preußischen Feldzeichen infolge der französischen Invasionen im Anfang des 19. Jahrhunderts auf ein Minimum zusammenschmolzen, sind derartige Fahnen und Standarten in größerer Menge nur noch in russischem Besitz. Die Arbeit des Professors Dr. Seidel über die ältesten Bildnisse der brandenburgisch-preußischen Hohenzollern bringt eine Reihe neuer, bisher unbekannter und unveröffentlichter Bildnisse der ersten Kurfürsten zu Tage, durch welche unsere Vorstellung von der äußeren Erscheinung dieser Fürsten außerordentlich erweitert

und geklärt wird. Der bekannte Rechtshistoriker Geheimer Hofrat Prof. Dr. Schröder in Heidelberg behandelt mit der ihm eigenen Belesenheit und Vielseitigkeit zunächst Fahne und Strohwisch als Marktzeichen in deutschen Landen, sowie die den in Frankreich, der Schweiz und in einzelnen Teilen Deutschlands vorkommenden Friedenskreuzen nahe verwandten ständigen Marktkreuze und bietet sodann einen Beitrag zu der in neuester Zeit von verschiedenen Gelehrten, besonders von Archivrat Dr. Sello behandelten Frage über die geschichtliche Bedeutung der Rolandsbilder; eine vorzügliche polychrome Abbildung des Rolandsbrunnens in der Berliner Siegesallee ist beigegeben. In den Kämpfen der Städte mit ihren Fürsten, die das 15. Jahrhundert ausfüllen, haben die Rolandsbilder eine nicht unbedeutende Rolle gespielt. Das 15. und 16. Jahrhundert war denn auch die Zeit, wo viele Städte und Märkte sich bemühten, einen Roland zu erhalten, Erst damals sind die mannigfachen, zum Teil phantastischen und sinnlosen Figuren entstanden, die man ohne historische Tradition als Roland errichtete. Alle Rolandsbilder, die wir noch heute besitzen oder von deren früherem Vorhandensein wir glaubhafte Kunde haben, beschränken sich auf Norddeutschland, westlich bis zur Weser, östlich über Elbing (1404) und Königsberg hinaus bis nach Riga (1412/13). Südlich des Thüringerwaldes, des Erz- und Riesengebirges kommen keine Rolandsbilder vor. Die in Süddeutschland seit dem 15. und 16. Jahrhundert aufkommenden Brunnenfiguren auf den Märkten, die bald die Landesherren, bald die als weibliche Gestalt symbolisierte Gerechtigkeit darstellen, beruhten wohl von vornherein auf ähnlichen Gedanken wie die zu Rolanden gewordenen Stadtgründerstatuen, aber zu Rolandsbildern sind sie nicht geworden, dazu fehlte es an der historischen Tradition und an der den Rolandsbildern eigenen altertümlichen, ins Reckenhafte übergreifenden Gestaltung. Zwei italienische Rolandsbilder waren kaum Rolande im deutschen Sinne, da sie nicht den Kaiser, sondern den karolingischen Palatin Roland darstellen wollten. Und darin liegt auch die Besonderheit des neuen Rolandsbildes in der Siegesallee in Berlin. Dieser Roland hat viel von dem typischen Charakter der alten Rolande der norddeutschen Städte, aber er trägt das Horn des Helden von Roncesvales in der Linken und gibt dadurch zu erkennen, daß er nicht der alte Roland der deutschen Städte, sondern im Sinne der späteren Umdeutung dieses Bildwerkes aufgefaßt ist. Mit der Berliner Siegesallee beschäftigt sich auch der Generaldirektor der Preußischen Staatsarchive und Historiograph des preußischen Staates Geheimrat Prof. Dr. Koser in Berlin, der den Schluß seiner Abhandlung über „die historischen Denkmäler in der Siegesallee des Berliner Tiergartens“ veröffentlicht. Um aus dieser Abhandlung einiges von dem hervorzuheben, was die Freunde des Gymnasialwesens näher interessiert, sei zunächst

bemerkt, daß jetzt Eberhard von Danckelmann (1643—1722) durch das hier errichtete Denkmal noch einmal für erlittene Unbill die Genugtuung erhalten hat, die ihm schon König Friedrichs I. nächster Nachfolger unmittelbar nach dem Thronwechsel öffentlich erteilt hat. Zu Danckelmanns jähem Sturz aus scheinbar unbegrenzter Gunst erinnert Verf. an das treffende Urteil von Hintze. Auch kein Schulmann wird jenes denkwürdige Ereignis besser charakterisieren können. Der Sturz Danckelmanns ist in gewisser Weise ein typischer Vorgang: die Einflüsse des Hofes, hochgestellter Frauen, unverantwortlicher Ratgeber des Monarchen, die Intriguen der von der maßgebenden Stelle ausgeschlossenen, mehr oder minder unter Durck gehaltenen Kollegen, vereinigten sich 1697 mit einer kritischen, unbefriedigenden Lage des Staates. Danckelmann fiel, weil die Summe der Widerstände gegen den strengen und stolzen Machthaber das bisherige Vertrauen seines Herrn oder wenigstens den Willen, es ferner zu betätigen, ins Wanken gebracht hatte, weil der Kurfürst in der Haltung seines leitenden Ministers schließlich doch mit Unbehagen einen Rest von Bevormundung durchfühlen mochte, weil er versuchen wollte, selbst zu regieren. In Gruppe XXVII haben neben König Friedrich Wilhelm I. Fürst Leopold von Anhalt-Dessau und Heinrich Rüdiger von Ilgen Platz gefunden. Ilgen hat sich fast ausschließlich in der auswärtigen Politik betätigt. Was der König an ihm vor allem schätzte, war neben großer Zuverlässigkeit die Summe von politischer Erfahrung, Anschauung und Erbweisheit, die sich in Ilgen, dem unter drei Regierungen bewährten Staatsmann, verkörperte. Neben König Friedrich II. finden sich die Büsten von Schwerin, dem Sieger von Mollwitz, und von Johann Sebastian Bach. Nicht der schlechteste Teil des Feldherrnruhms Schwerins war die treffliche Mannszucht, die er zu halten verstand. Von seinem Partner im Feldzuge von 1756, dem Fürsten Piccolomini, wird das Wort überliefert: wer auf eine edelmütige Art Krieg führen lernen wolle, müsse unter einem Schwerin dienen. Auch in seiner erfolgreichen Fürsorge für die Verpflegung wurde er seinen Nachfolgern als Muster hingestellt. „Das warme Herz für die Truppe, persönliche Tapferkeit, deren Denkmäler zahlreiche Narben waren, eine körperliche Zähigkeit, die noch dem Greise die Strapazen des Feldzuges mit den Truppen zu teilen erlaubt, endlich auch sein Christentum, an dem dieses Weltkind festhing und gleich dem gemeinen Mann inmitten der Fährnisse sich aufrichtete, alles das wirkte zusammen, um dem glänzenden Kavalier auch den Nimbus des volkstümlichen Helden zu leihen". Von keinem König von Preußen sind so wenig eigenhändige Briefe und Willensäußerungen bekannt, wie von König Friedrich Wilhelm II., und bei keinem ist es uns in so beschränktem Maße möglich als bei ihm, die Charakterentwicklung von Jugend an zu erforschen. Um so erwünschter ist, daß der

königliche Hausarchivar und Archivrat Prof. Dr. Berner im vorliegenden Bande Seite 213 ff. eine stattliche Anzahl Briefe desselben aus der Zeit seiner Teilnahme am siebenjährigen Kriege, d. i. aus einer Zeit veröffentlicht, die für die männliche Charakter-Entwicklung eine der wichtigsten und bestimmtesten ist. Diese Briefe geben in durchweg lebendiger und anschaulicher Form ein Bild von dem Lager- und Kampagne-Leben der letzten Zeit jenes Krieges, über das wir bisher wenig wußten. Noch manch andere Themata werden in dem vorliegenden starken Bande abgehandelt, so der Schatz der Kurfürstin Elisabeth von Brandenburg, der Aufenthalt König Friedrich Wilhelms III. in Neapel, Lustschiffe König Friedrichs I. auf Spree und Havel u. a. Der dieser Besprechung zugemessene Raum verbietet näher auf den Inhalt dieses sechsten Jahrganges des Hohenzollern-Jahrbuches einzugehen. Nur auf die vorzügliche Illustrierung sei noch besonders aufmerksam gemacht. Nicht weniger als 40 Volltafeln, darunter 4 Farbendrucke und 2 Heliogravüren, und circa 180 Textabbildungen, zieren diesen Band. Die Ausstattung mit Farbentafeln, Kupferdrucken und Anhängen in Volltafeln und Textillustrationen steht wie die gesamte äußere typographische Ausstattung auf der Höhe und entspricht der Gediegenheit des Inhaltes. Der Preis muß als verhältnismäßig sehr mäßig bezeichnet werden. Wir wünschen dem Hohenzollern-Jahrbuch die weiteste Verbreitung in Schule und Haus.

Dresden. Eduard Heydenreich.

M. Lenz, Geschichte Bismarcks. Leipzig 1902, Duncker und Humblot. 455 S. 8. geb. 8 ℳ.

Über zwölf Jahre sind verflossen, seitdem der größte deutsche Staatsmann aus allen seinen Ämtern schied, und über vier Jahre schon ruht der Gewaltige „in freier deutscher Erde, er, der sie groß genug gemacht, daß sie ein würdig Grab ihm werde“. Seit jenem tragischen Ereignisse vom März 1890, besonders aber seit dem Tode Bismarcks sind in schier erdrückender Fülle amtliche und private Veröffentlichungen über seine Persönlichkeit, sein Werk und seine Zeit erfolgt, vor allem aus seinem eigenen Nachlaß, dann aus den Briefen und Tagebüchern mancher Heerführer, z. B. Blumenthals und Stoschs, und Diplomaten wie Manteuffels. Die Bedeutung des Erschienenen ist allerdings recht ungleich, und wer dereinst — es hat noch gute Weile! — die des Schweißes der Edlen werte Aufgabe zu lösen unternimmt und eine wirklich wissenschaftliche Biographie des eigentlichen Begründers des neuen Deutschen Reiches verfaßt, der wird viel Spreu vom Weizen zu sondern haben. Schon jetzt ist an volkstümlichen Lebensbeschreibungen wahrlich kein Mangel (die zweibändige von Kreutzer aus dem Jahre 1900 scheint mir für

Gymnasialprimaner die empfehlenswerteste zu sein); es mangelte aber bisher eine zusammenfassende Darstellung des Entwicklungsganges unseres ersten Reichskanzlers aus der Feder eines hervorragenden Historikers, und diese Lücke füllt das Werk von Lenz trefflich aus, der sich als Bismarck-Forscher namentlich durch eine Kritik der „Gedanken und Erinnerungen" (Berlin 1899, Paetel) bekannt gemacht hat. Sein hier zu besprechendes Buch ist ein Seitenstück zu der ~~gediegenen Biographie Wilhelms~~ I. von Marcks und findet bei dem erfreulich regen Interesse, das der jüngsten deutschen Geschichte jetzt allseitig entgegengebracht wird, sicherlich dieselbe weite Verbreitung. Jedenfalls verdient sie diese durchaus, wie im voraus hervorgehoben sei. Denn aus dem Buche strömt gleichsam der Erdgeruch der Taten, von denen es Kunde gibt, erfrischend entgegen.

Die Einleitung (S 1—17) schildert Friedrich Wilhelm III. und seinen Staat und setzt mit kräftigen Tönen ein. Die Charakteristik des den liberalen Forderungen und dem nationalen Sehnen sich einseitig verschließenden Königs ist als streng, aber durchaus gerecht zu bezeichnen. Der erste Abschnitt (S. 17—36) behandelt Bismarcks Jugendjahre, der zweite (S. 36—61) die Revolution; dann wird Bismarcks Aufenthalt in Frankfurt (S. 62—94), in Petersburg und Paris und sein Eintritt ins Ministerium geschildert (bis S. 147). Rasch geht darauf die Darstellung (S. 148—171) über die Anfänge des Ministeriums, die hessische und deutsche Frage und die polnische Revolution hinweg, behandelt etwas eingehender den Kampf mit dem Liberalismus sowie den Frankfurter Fürstentag (bis S. 218) und wendet sich dann mit wachsender Ausführlichkeit der Lösung der schleswig-holsteinischen Frage und der Niederwerfung Österreichs zu (bis S. 327). Ein kurzer Abschnitt (S. 328—337), betitelt Norddeutscher Bund, leitet zum Höhenpunkte des Werkes über, zum Kriege mit Frankreich und der Aufrichtung des Deutschen Reiches (S. 338—371).

Manche Tage von weltgeschichtlicher Bedeutung gibt es in Bismarcks Leben: der 11., 12. und 13. Juli 1870 gehören unzweifelhaft zu den wichtigsten und interessantesten. Nun wird des Kanzlers Stimmung und Vorgehen an diesen Tagen noch immer von vielen ganz falsch aufgefaßt, nicht allein von Franzosen, die den „Fallensteller" und „Depeschenfälscher" vor teuflischer Freude erbeben lassen, sondern leider auch von Deutschen, und zwar nicht nur von sehr weit links sitzenden Politikern, sondern auch von einzelnen national gesinnten Historikern, wie Lorenz in Jena, der in seinem soeben erschienenen sehr weitschweifigen Werke über Kaiser Wilhelm I. und die Begründung des Reichs manche höchst seltsame, um keinen schärferen Ausdruck zu gebrauchen, Urteile über Bismarck fällt. Unbegreif-

lich ist auch, was Lorenz (S. 265) über jene Julitage ausführt; deshalb sei das, was wir bei Lenz (S. 348 ff.) darüber lesen, als erfreuliches Gegenstück und zugleich als Probe seiner Darstellungsweise hier wörtlich angeführt.

„Am 11. Abends erhielt er [vom Könige] den Bescheid [von Varzin nach Ems] zu kommen, am nächsten Morgen saß er mit Keudell im Reisewagen. Er glaubte nicht anders, als daß die Stunde der Entscheidung da sei; als der Wagen durch Wussow fuhr, an dem Pastorhause vorüber, in dessen Türe Pfarrer Mulert, der Freund und Seelsorger des Bismarckschen Hauses, stand, zog der Kanzler mit seinem Stock einen Schwadronshieb in Quart-Terz durch die Luft, zum Zeichen, daß es losginge. Er war, erzählt uns sein Begleiter, ungewöhnlich schweigsam, sah aber heiter aus. Nach zehnstündiger heißer Fahrt kam man um 6 Uhr in Berlin an. Der Kanzler war von der Reise ermüdet; aber Busch, der ihn bei der Einfahrt in den Hof des Ministerhotels sah, bemerkt in seinem Tagebuch ausdrücklich, er habe in dem Civilanzug, den er getragen, ungemein wohl ausgesehen. Der Löwe ging der Gefahr entgegen; er hatte keine Zeit an seine Krankheit zu denken. Da überreichte man ihm das Telegramm, das den Verzicht des Hohenzollern auf den spanischen Thron meldete. Es war der Friede. Seine Reise war nutzlos geworden. Nutzlos auch das Aufwogen der Nation, das er soeben erst mit aller Kraft geschürt hatte, dessen Brausen er in der Hauptstadt um sich her vernahm. Vergeblich die ganze klug gesponnene List und der Versuch, eine Gegenmine gegen die französischen Umtriebe zu legen. Mochte formell die Position behauptet sein, in Wahrheit aber war das Spiel verloren. Statt, wie B. gehofft, Frankreich zu überrumpeln, war ihm selbst von dorther der Weg verstellt worden; der Rückzug war angetreten; zum ersten Mal in seinem Leben hatte der große Staatsmann eine Niederlage erlitten. Wilhelm seinerseits fühlte sich in diesem Momente wie von einem Alp befreit; nichts war ihm unbehaglicher gewesen, als Benedetti gegenüber eine Sache vertreten zu müssen, die doch nicht so ganz frei von moralischen Bedenklichkeiten und ihm niemals nach dem Sinne gewesen war; ihm war, so schrieb er an seine Gemahlin, als er die Nachricht aus Sigmaringen erhielt, als sei ihm ein Stein vom Herzen gefallen. Sein Kanzler aber war aufs bitterste enttäuscht. Er dachte nicht mehr an die Weiterreise, entschuldigte sich beim König mit Unwohlsein und Ermüdung und schickte den Minister des Innern statt seiner nach Ems. Nach Varzin meldete er zurück, er werde bald wieder dort sein — ob als Minister, wisse er nicht. Er hatte eine schlaflose Nacht. Da führte im Laufe des folgenden Tages die grenzenlose Verblendung Napoleons und seiner Helfer die Wendung herbei, welche, von B.'s Meisterhand, von seinem Löwenmute benutzt, alles umschuf, mit einem

Schlage den Bruch entschied und den König wie die Nation, Volk und Regierungen für seine heldische Politik entflammte.

Wie oft ist die Geschichte dieses 13. Juli erzählt worden! Sie ist in jedermanns Munde, und alle Welt glaubt sie zu kennen. Prüfen wir aber das Bild, das die Quellen wiederspiegeln, so können wir an ihm kaum eine Linie mit Sicherheit nachziehen. Daß dem Grafen Eulenburg die Stimmung B.'s bekannt war, ist gewiß, und sehr wahrscheinlich, daß er mit Abeken in seinem Sinne auf den König eingeredet hat, der dadurch, vielleicht auch noch durch neue Telegramme aus Berlin in seiner festen Haltung gestärkt sein mag. Aber wie die Vorgänge in Ems an diesem Tage im einzelnen verlaufen, wie sich die Stimmungen des Königs und seiner Ratgeber gewandelt und entwickelt haben, läßt sich nicht sagen; vielleicht niemals, jedenfalls nicht eher, als bis uns die Telegramme und Weisungen, die zwischen Ems und Berlin hin und her gingen, vollständig vorliegen. Nicht einmal die Scene an Bismarcks Tisch, in der Abendstunde, als er Roon und Moltke bei sich hatte, wird ein kritisch gerichteter Sinn, so oft es geschehen sein mag, nachzuerzählen wagen; grade hier verwickeln sich die verschiedenen Berichte aus Bismarcks eigenem Munde in die größten Widersprüche. Genug, wenn wir daran festhalten, daß wiederum er und kein andrer es war, der das Rad des Schicksals vorwärts stieß".

Die Zeit nach 1871 wird verhältnismäßig kurz in drei Kapiteln behandelt: 1) Der Kultur-Kampf; Bund und Bruch mit den Liberalen. 2) Auswärtige Politik im Neuen Reich. 3) Innere Politik im letzten Jahrzehnt und Ausgang. „Über die noch allzufrische Wunde, welche der Sturz unseres Helden ihm selbst und dem Empfinden des Deutschen Volkes schlug", hüllt sich L. in beredtes Schweigen. Das ist gerade so zu billigen, wie der häufige Hinweis auf Unsicheres und Zweifelhaftes. Die Fragezeichen, die Verf. in nicht geringer Anzahl macht — ein bezeichnendes Beispiel dafür ist eben gegeben —, verdienen besonders von denjenigen beachtet zu werden, welche die Zeit schon für gekommen wähnen, um alle die vielfach verschlungenen Pfade der Bismarckschen Politik genau verfolgen und die bewegenden Gedanken der bei der Gründung des neuen Reiches maßgebenden Persönlichkeiten mit Sicherheit, soweit das überhaupt der Parteistandpunkt zuläßt, beurteilen zu können. Sie vergessen, daß uns verhältnismäßig wenige der dazu ganz unentbehrlichen Quellen zugänglich geworden sind. Auch L. war es nicht beschieden, neue Aufschlüsse aus Archiven zu gewinnen. Daher hat er nur wenige Anmerkungen zu solchen Stellen gegeben, an denen er „auf ferner liegende Quellen hinzuweisen oder etwas Besonderes zu sagen hatte". Daraus sei hervorgehoben, daß er die russischen Bündnisanträge 1863 in wesentlich andere

Beleuchtung rücken wird, als sie in Bismarcks „Gedanken und Erinnerungen“ erscheinen.

Gern würde man eine ausführlichere Schilderung der inneren Wandlungen lesen, die unser Held in so reichlichem und psychologisch bemerkenswertem Maße durchgemacht hat, u. a. der religiösen. In dieser Hinsicht ist z. B. die Stelle aus dem von L. nicht besonders hervorgehobenen Briefe vom 22. April 1866 recht bezeichnend: „Es ist das [Entschließung über Krieg und Frieden] ein Gebiet, auf dem ich Gott allein getrost überlasse, Eurer Majestät kurz zum Wohle des Vaterlandes zu lenken und mehr beten als raten möchte“. Auch über das wahrhaft herzerquickende Familienleben im Hause Bismarcks verbreitet sich L. nicht weiter. Er hat sich eben Beschränkung auferlegen müssen und sucht seinen Helden nur bei der politischen Wirksamkeit auf. Feinsinnig und mit innerer Wärme weiß er darzustellen, wie dem staunenswerten Tatendrange und der gewaltigen Schaffenskraft B.'s stets die graue Theorie der dürren Begriffe fremd war und wie meisterhaft er die Kunst der Realpolitik ausübte. Pfad und Richtung änderte er in seinem sturmdurchtobten Leben häufig, das Ziel aber, das ihm stets über allen persönlichen Rücksichten stand, behielt er unwandelbar fest im Auge.

Ein kritischer Leser wird selbstverständlich bei manchen Einzelheiten mit L. nicht übereinstimmen; ich meinerseits hebe die Beurteilung der Rede vom April 1849 und der Depesche vom 21. Mai 1864 sowie das Verhältnis der Sozialreform zum sog. Sozialistengesetz hervor. Doch auf Einzelauseinandersetzungen kann natürlich an dieser Stelle Ref. sich nicht einlassen; gern betont er aber, daß Verf. Licht und Schatten wohltuend gleichmäßig verteilt und sich weise hütet, dem Genius in blinder Verehrung Weihrauch zu streuen. Schön heißt es am Schlusse (S. 450): „Als die Rieseneiche im Sachsenwalde stürzte, da beugten sich Freund und Feind bewundernd und in Ehrfurcht vor dem erhabenen Schatten des Mannes, der gleich groß im Krieg und Frieden seinem Volke die Bahn zur Macht erschlossen hatte“. Solches Heldenleben der Jugend menschlich nahezubringen, insonderheit die sittlichen und geistigen Triebkräfte aufzudecken, die es durchziehen, und dadurch mittelbar den Glauben an die Zukunft der Nation und an die Macht der Monarchie zu stärken — das ist eine von jeder höheren Lehranstalt trotz mancher äußeren Schwierigkeiten zu lösende Aufgabe. Denn auf jeder Anstalt sollen die Keime gepflanzt werden für vertieftes und veredeltes Deutschtum.

Nachtrag. Im letzten Hefte der Lehrproben und Lehrgänge (1903 S. 52 ff.) wünscht Baumeister, Bismarck „möge ein Vorbild unserer Jugend werden und sie mit eigenen Worten lehren und

besser beraten, als jeder von uns es vermag". Sein Vorschlag, ausgewählte Reden Bismarcks als Lektüre so zu verwerten, „daß der Schüler selbsttätig . . die leitenden Gesichtspunkte herausfinde und sich Bismarcks Anschauung rekonstruiere, kurz, zum Selbstdenken angeleitet werde", dieser Vorschlag ist theoretisch gerade so schön, wie er praktisch schon wegen des Zeitmangels schwer durchzuführen ist, auch wenn eine andere Einteilung und Gruppierung des Lehrstoffes der neuen Zeit vorgenommen wird, „als bisher gemeinhin gebräuchlich ist, wo gerade die der Gegenwart zunächst liegende Periode in die allerletzten Monate . . fällt". Diese Unzuträglichkeit hebt Baumeister in seiner soeben erschienenen Auswahl aus Bismarcks Reden (Halle 1903, Buchhandlung des Waisenhauses. 247 S. 8. geb. 1,80 *M*) hervor, und zwar — was sicher nicht unbedenklich ist — in einer warmherzigen Ansprache an die Schüler selbst (S. 9). Über die ganze Frage hoffe ich später auf Grund von Erfahrungen berichten zu können und begnüge mich jetzt, auf meine Abhandlung in den Lehrproben und Lehrgängen 1897 (Heft 54) S. 68 ff. zu verweisen, sowie auf meine demnächst in den „Grenzboten" erscheinenden Ausführungen über die Bedeutung Bismarcks für die Jugenderziehung.

Görlitz. E. Stutzer.

Hermann Habenicht, Schulwandkarte von Thüringen. A: Orohydrographische Ausgabe. B: Politische Ausgabe. Gotha 1902, J. Perthes. 10 M; auf Leinwd. in Mappe 15 M.

Eine derartige Doppelkarte hat uns bisher empfindlich gefehlt. Gerade Thüringen verlangt aber bei seiner staatlichen Zersplitterung eine abgesonderte Darstellung seines Bodenbaus und seiner staatlichen Aufteilung auf je einer Wandkarte für den Schulunterricht. Hier nun erhalten wir endlich alles, was wir brauchen: im großen Maßstab 1 : 100 000 ein plastisch wirkendes Abbild des thüringischen Bodens in sauberstem Farbendruck (Tiefland grün, Hochland von 200—350 m weiß, dann abgetönt in bräunlichen Färbungen bis Braunrot) mit den Gewässern in Dunkelblau und den Signaturen der Ortschaften, doch ohne Staatsgrenzen; sodann ein klares Gemälde der staatlichen Gliederung auf der nämlichen Geländegrundlage, nur daß das Flächenkolorit der Höhenstufen nun fehlt, dafür aber dasjenige der thüringischen Kleinstaatsgebiete eintritt, während für Preußen, Bayern, Sachsen farbige Randbänderung genügte. So prägt sich der Schüler aufs beste zuerst die Grundzüge der thüringischen Landesnatur ein und wird angesichts der politischen Karte dann dessen inne, wie selten in diesem Lande Staatsgrenzen an Naturmarken, z. B. an die wasserscheidende Höhe des Rennstiegs, anknüpfen. Die Staatenkarte

prägt übrigens auch in kräftigen roten Linien den Gesamtverlauf des gerade für Thüringen geographisch so interessanten Verlaufs der Eisenbahnen aus.

Halle a. S. A. Kirchhoff.

H. Nissen, Italische Landeskunde. Zweiter Band: Die Städte, zweite Hälfte. Berlin 1902, Weidmannsche Buchhandlung. 524 S. gr. 8. 8 *M*.

Der ersten Hälfte, welche im vorigen Jahrgang dieser Zeitschrift S. 673 ff. besprochen worden ist, hat der Verfasser sogleich die zweite folgen lassen in einem stattlichen Halbband, der die Seitenzählung der ersten Hälfte weiterführt. Die ersten 70 Seiten geben einen lichtvollen Überblick über die Stadtgeschichte Roms; für die Einzelheiten dieses umfangreichen Stoffes wird in einer literarischen Notiz, die auch der älteren Forschungen der Humanisten gedenkt, auf die Spezialwerke, auch die der italienischen Gelehrten, verwiesen. Die Betrachtung geht von den für Entwickelung einer Großstadt recht ungünstigen Bodenverhältnissen aus; durch fortgesetzte Bautätigkeit ist im Laufe der Jahrhunderte eine gewisse Ausgleichung zwischen Berg und Tal eingetreten (S. 494), im Altertum war der Gegensatz größer. Die Enge der Straßen nötigte zu starker Beschränkung des Wagenverkehrs; die erste *via lata* war die vom Capitol nach Norden über das Marsfeld hin angelegte Via Flaminia, 220 v. Chr., der jetzige Corso (S. 510). Seit der Sullanischen Zeit geriet die alte Befestigung der Stadt in Verfall; sie konnte sich freier ausdehnen, bis unter Kaiser Aurelian die Furcht vor Angriffen der Germanen einen neuen gewaltigen Mauerbau veranlaßte. Großartig ist das auf S. 549 übersichtlich zusammengestellte System der Wasserleitungen; von den elf Hauptleitungen des Altertums sind jetzt vier wiederhergestellt und schaffen täglich 380 000 cbm Wasser aus dem Gebirge heran, „ein Ergebnis, um das Rom von anderen Großstädten beneidet wird".

Es folgt die Beschreibung des alten Latium mit seinen vielen, später großenteils verschollenen kleinen Städten, die einst Rom gleichstanden; der Hafen Ostia mit der großen, von Kaiser Claudius geschaffenen Erweiterung, das vulkanische Albanergebirge, wo jetzt ein Kloster die heilige Stätte (*templum* im alten Sinne) des Juppiter Latiaris einnimmt (S. 580), die Villenstädte Tusculum und Tibur, dann das Volskerland mit der durch die pomptinischen Sümpfe geführten Via Appia, das fruchtbare Campanien, dessen Name seit Einführung der Grundsteuer durch Kaiser Diocletian auf die Ebene südlich von Rom, den alten ager Romanus, übertragen wurde (S. 554). Die Beschreibung der Landschaften schreitet weiter nach Samnium, Apulien und der südlichen Halbinsel, immer die noch jetzt vorliegenden geographischen Bedingungen für die Entwickelung der Städte sorgsam berück-

sichtigend. Für die Bestimmung der Lage vieler kleiner Ortschaften, die doch gelegentlich historische Bedeutung gewonnen haben, dienen außer dem Itinerarium Antonini, der Peutingerschen Tafel, dem Geographus Ravennas auch die zahlreichen Meilensteine der römischen Heerstraßen, die im zehnten Bande des Corpus Inscr. Lat. zusammengestellt sind. Alles ist sorgsam citiert, dazu auch alle bedeutsamen Stellen der weitschichtigen Literatur, die für die Geschichte der wichtigeren Städte in Betracht kommt, und doch erscheint die Darstellung nicht belastet durch die Citate. Man folgt mit Vergnügen der ausführlichen Schilderung von Capua; es war nächst Rom die bedeutendste Stadt Italiens bis zu der Katastrophe des Jahres 211 v. Chr.; dann entvölkert und in den Parteikämpfen der römischen Republik mißhandelt, blüht es in der Kaiserzeit wieder auf und hält sich als ansehnliche Stadt bis zur Zerstörung durch die Araber 840. Seitdem ist die Stätte verlassen, da die überlebenden Einwohner nach Casilinum übersiedelten und dort das jetzige Capua gründeten; von der alten Stadt zeugt noch die Ruine des großen Amphitheaters und die erkennbar regelmäßige Straßenanlage. Weiter folgen die Wunder des Golfs von Neapel, die alte Griechenstadt Kyme, der Luxusort Baiae, der große Hafen Puteoli, Neapel selbst, in dessen Straßennetz noch die ursprüngliche Anlage der Griechenstadt zu erkennen ist (S. 747), und Pompeji, dessen ältere Teile uns mit der oskischen Kultur bekannt machen (S. 764); denn erst im zweiten Samnitenkriege wurde es römisch. Auch hier verweist eine literarische Notiz auf die zahlreichen Einzelforschungen. Die Beschreibung des Samnitenlandes verbreitet große Klarheit über die Gliederung dieses Berglandes, in welchem Orte wie Larinum, Venafrum, die beiden Bovianum, Beneventum doch städtische Bedeutung gewonnen haben. Endlich die unteritalischen Landschaften mit den einst blühenden Griechenstädten, unter denen Tarent durch seine reiche Geschichte hervorragt; aber auch einheimische Gründungen haben sich in dem weidereichen Apulien, dem bergigen Lukanien, dem waldigen Bruttierlande städtisch entwickelt, zum Teil unter griechischem Einfluß, wie die reichen Vasenfunde in Canusium, Rubi, Anxia beweisen.

Erwähnen wir noch, daß auch Schlachtorte der römischen Geschichte, wie die Caudinischen Pässe, Casilinum (S. 687), Cannae geographisch näher betrachtet werden, so ist der mannigfache Inhalt dieses Buches, welches für lange Zeit als führendes Werk auf diesem Gebiete gelten wird, einigermaßen umschrieben. Ein am Schlusse beigefügtes Verzeichnis antiker Ortsnamen erleichtert schnelles Auffinden des Einzelnen.

Lübeck. Max Hoffmann.

---

1) Adolf Pahde, Erdkunde für höhere Lehranstalten. Vierter Teil: Mittelstufe, drittes Stück. Glogau 1902, C. Flemming. 148 S. 8. Mit 1 Titelbild und 3 Abbildungen im Text. 2 *M*.

Der vierte Teil der in dieser Zeitschrift wiederholt besprochenen Erdkunde von Pahde enthält das Pensum der Obertertia: die Geographie des Deutschen Reiches. Diese ist sehr eingehend behandelt, wie schon ein Blick auf die Zahl der Seiten zeigt, deren Satz eher eng als weit ist. Wenn nun auch begründete Zweifel entstehen, ob der umfangreiche Stoff in einer Wochenstunde im Laufe eines Schuljahrs bewältigt werden kann, so ist doch zuzugeben, daß für die Erweiterung und Wiederholung auf der Oberstufe reichlich gesorgt worden ist. Der Verf. hat den Stoff nach natürlichen Landschaften geordnet. An eine allgemeine Übersicht, die vielleicht besser zum Schlusse des Unterrichts, wenigstens für viele Punkte, durchzunehmen ist, schließen sich die natürlichen Landschaften in folgender Reihe an: die deutschen Alpen und das deutsche Alpenvorland, das deutsche Mittelgebirgsland mit seinen Einzelgebieten, das norddeutsche Tiefland, ebenfalls mit seinen Einzelgebieten. Den Schluß bildet eine Staaten- und Städtetafel. Der Gang der Stoffdarbietung ist bei jeder Landschaft folgender: Lage, Ausdehnung, Bodengestalt und Gewässer, Klima und Erzeugnisse, Bevölkerung, Geschichtliches, Staaten- und Ortskunde. Es ist hier also wieder der Grundsatz durchgeführt worden, jede einzelne Landschaft nach allen Gesichtspunkten zu behandeln, physische und politische Geographie nicht zu trennen. Die Schattenseiten dieses heute fast allgemein anerkannten Grundsatzes, der auch unbestreitbare Vorzüge hat, treten wohl nirgends schärfer hervor als bei der Geographie des Deutschen Reiches, weil dieses in seinen Grenzen noch immer eine Anzahl von politischen und administrativen Gebilden enthält, die verschiedenen natürlichen Landschaften angehören. Die Folge des beobachteten Grundsatzes ist, daß gegenüber den natürlichen Landschaften einzelne Staaten oder Provinzen als solche dem Schüler nicht deutlich genug entgegentreten können. Vom rein geographischen Standpunkt aus mag dies kein Mangel sein; indes für das praktische Leben ist es doch wünschenswert, daß die Schule den etwas verwickelten politischen Verhältnissen des Vaterlandes auf der Mittel- und Oberstufe die nötige Beachtung schenkt. Wenn infolge dieser Methode z. B. der Teil Westfalens, der im Schiefergebirge liegt, fast im Anfange des Schuljahres, der dem Tieflande angehörende am Schlusse behandelt wird, so ist das doch ein Übelstand, der auf irgend eine Weise hätte gemildert werden müssen, z. B. durch eine knappe, nur die politische Geographie berücksichtigende Wiederholung, und sei es nur in einer Anmerkung, mit denen sonst nicht gekargt worden ist. Die Behandlung des Stoffes verrät große Sorgfalt und Umsicht, sowie das stete Bestreben, die charakteristischen Züge der Land-

schaften und ihrer Bewohner hervorzuheben; die Darbietung ist gefällig und verständlich. Der vierte Teil reiht sich ebenbürtig seinen Vorgängern an; er ist wohl der gehaltvollste von allen. Wie bei den ersten Teilen kann auch bei diesem nicht unterlassen werden, die Geographielehrer auf das Werk aufmerksam zu machen, das nach einer Ankündigung des Verlages durch einen 5. Teil, der allgemeine Erdkunde und Verkehrswege enthalten wird, seinen Abschluß erhalten soll.

2) A. Becker und J. Mayer, Lernbuch der Erdkunde. 1. Teil. Wien 1902, Franz Deuticke. 92 S. 8. Mit 5 Textfiguren sowie 4 Abbildungen und 5 Karten im Anhange. geb. 1,50 *M*.

Das Buch, für österreichische Schulen bestimmt, und zwar im vorliegenden 1. Teile für die unteren Klassen, enthält einen Lehr- oder hier richtiger einen Lerngang durch die gesamte Geographie. Fast die Hälfte des Raumes ist auf die Grundbegriffe der Erdkunde verwendet. Dieser Teil, der von der unmittelbaren Anschauung ausgeht, hierauf zur Gelände- und Kartenkunde übergeht, um dann die Wirkungen der menschlichen Tätigkeit auf der Erdoberfläche zu schildern, und weiter die Kugelgestalt der Erde, Land und Meer, die scheinbare Sonnenbewegung und das Klima umfaßt, ist der gelungenere Teil des Buches, gelungener als der zweite: Übersicht über die Erdteile, weil die schwierige Darbietung des Stoffes für Schüler der Unterklassen im ganzen in angemessener Weise ausgeführt worden ist. Wesentlich neu an dem Buche ist sein Titel: Lernbuch, nicht Lehrbuch. Dieser ist eine allerneueste Errungenschaft in der erdkundlichen Schulliteratur und berechtigt den Leser, etwas ganz Besonderes zu erwarten. Die in dem Titel angekündigte Eigentümlichkeit soll nun — die Verf. haben allerdings keine Vorrede geschrieben, in der sie ihr Programm entwickeln — darin liegen, daß das Lernbuch den Schüler bei der häuslichen Arbeit zur ständigen Benutzung des Atlas zwingt. Dahin etwa wurde auf dem Breslauer Geographentage die Aufgabe des Lernbuchs definiert. Diese Aufgabe haben nach Meinung einiger Geographen, ich sage mit Absicht nicht Geographielehrer, die bisherigen Schulbücher nicht erfüllt, sie sind Lehrbücher, keine Lernbücher. Daß das vorliegende Buch nun wirklich ein Lernbuch in dem angedeuteten Sinne ist, wage ich, auf die Gefahr hin, in Mißkredit bei der neuesten Richtung zu kommen, nicht nur zu bezweifeln, sondern sogar zu bestreiten. Der zweite Teil, die Übersicht über die Erdteile, sonst auch Länderkunde genannt, in dem die Tendenz, den Schüler zur ständigen Benutzung des Atlas zu zwingen, naturgemäß am schärfsten zur Wahrnehmung kommen müßte, unterscheidet sich in irgend welchen wesentlichen Punkten von den entsprechenden Teilen der Lehrbücher durchaus nicht. Die eingestreuten Fragen wird man als keine dahin zielende Eigentümlichkeit ansehen können, sie finden sich auch in Lehrbüchern. Das Buch ist trotz

seines neuen Titels nicht mehr und nicht weniger als ein Leitfaden oder ein Lehrbuch der Erdkunde im bisherigen Sinne des Wortes, das wie diese, je nach der Individualität, dem Fleiß und der Gewissenhaftigkeit des Schülers, mit oder auch ohne Atlas zu Hause benutzt werden wird. Es ist ein wohlgemeinter Versuch, ein Problem zu lösen, das in allseitig befriedigender Weise nicht zu lösen ist, weil es nicht bloß unter den Lehrenden, sondern auch unter den Lernenden Individualitäten gibt, ebenso auch unter den Lehr- und Lernmethoden, und weil mit gutem Grunde zu hoffen ist, daß das Recht des einzelnen auf Lehr- und Lernmethode zu Gunsten einer als allein richtig bezeichneten Methode, die doch nie allgemeine Anerkennung finden würde, nicht verkümmert wird. Das Buch verfolgt einen von den vielen Wegen, die zum Ziel führen; ob dieser angeblich neue Weg zu den besseren gehört, insbesondere besser ist als die Wege der Lehrbücher, muß die Erfahrung zeigen.

3) G. Effert, Mathematische Geographie für Gymnasien. Würzburg 1903, Stahel. 64 S. 8. Mit 17 Fig. geb. 1 ℳ.

Das kleine Lehrbuch ist nach dem Lehrplane der bayerischen Gymnasien bearbeitet. In 22 Paragraphen behandelt es den Stoff; ausgehend von den täglich beobachtbaren Erscheinungen am Himmel, erklärt es zunächst die nötigsten Vorbegriffe. Dann geht es über zur Größe und Gestalt der Erde, ihren Bewegungen, zu den Jahreszeiten und Zonen. Weiter werden behandelt das kopernikanische System, die Keplerschen Gesetze, Newtons Gravitationsgesetz, die Präzession, der Mond, wahrer mittlerer Sonnentag, Zeitgleichung und Zeitrechnung. Die Darbietung ist kurz und knapp, aber klar und gefällig, dem Fassungsvermögen angepaßt, so daß das Lehrbuch den Zweck erreichen wird, für den es verfaßt worden ist. Am Schlusse der einzelnen Paragraphen sind verschiedene Aufgaben zusammengestellt, die zur praktischen Verwertung des jeweilig verarbeiteten Pensums dienen sollen. Diese dürften noch einer genaueren Durchsicht zu unterziehen sein; denn einige sind nur an der Hand des dargebotenen Stoffes von Schülern wohl nicht ohne weiteres zu lösen. Auch einzelne sprachliche Ungenauigkeiten müssen beseitigt werden, wie z. B. S. 14: wie lange ist ein Grad des Parallelkreises? Sonst ist das Buch wegen seiner kurzen und klaren Darbietung recht brauchbar und wird sich auch außerhalb der Schule nützlich erweisen.

Pr. Friedland W.-Pr. A. Bludau.

Gustav Holzmüller, Elemente der Stereometrie. Dritter Teil und Vierter Teil. Leipzig 1902, G. J. Göschensche Verlagshandlung. 333 S. und 311 S. 8. Jeder Teil geb. 9,80 ℳ.

Mit den hier vorliegenden Bänden kommt das bedeutsame Werk Holzmüllers über die Elemente der Stereometrie zum Ab-

schluß. Man kann es dem Verf. nachempfinden, wenn er im Vorwort zum Schlußbande schreibt: Blicke ich auf die Zeit zurück, in der die „Elemente der Stereometrie“ bearbeitet wurden, so kann ich nur sagen, daß das Aufsuchen elementarer Wege, die zu den schönsten Gebieten der neueren Raumgeometrie hinführen, mir den größten Genuß und manche freudige Überraschung hinsichtlich der Tragweite der Elementarmethoden bereitet hat. Denn in diesem oft sehr glücklich durchgeführten Streben des Verf., „den unerschöpflichen Reichtum an lohnenden Aufgaben und interessanten Raumgebilden“ „ohne jede Benutzung der höheren Analysis“ dem Leser zugänglich zu machen, darf man ja wohl die eigentliche Bedeutung der auch unter anderem Gesichtspunkte sehr anzuerkennenden Arbeit finden.

Der dritte Band zerfällt in vier Abschnitte, von denen der erste die Guldinschen Regeln für Drehungskörper, Drehungsflächen und allgemeine Körpergebilde behandelt. Gegenstand des zweiten Abschnittes sind die Schraubenflächen, ihre Abwickelbarkeit auf Drehungsflächen, ihr Zusammenhang mit der Guldinschen Flächenformel und ihre konforme Abbildung. In den beiden letzten Abschnitten des dritten Bandes wendet sich der Verf. zu den Inversionsverwandten der Schraubenlinien und Schraubenflächen, den allgemeineren Röhrenflächen und deren Inversionsverwandten. Der Inhalt ist reichhaltig und wohlgeordnet. Dabei zeigt sich der Verf. bestrebt, immer an allgemeine Grundlagen anzuknüpfen und gibt, wenn es nötig ist, besondere Entwicklung der benutzten entfernter liegenden Hilfsmittel. So gibt er S. 10—30 eine Darstellung der Raumkurvenelemente, S. 72 fgd. eine Einschaltung über Affinitätsbeziehungen und Krümmungskreise, die an und für sich durch mathematische Eleganz sich auszeichnet. Auch die Analogie zwischen Kreis und gleichseitiger Hyperbel wird durch analytische Entwicklung nachgewiesen und zum dritten Abschnitt werden Bemerkungen über Kreisverwandtschaft vorausgeschickt. Besonderen Beifall werden auch die geschichtlichen Ausführungen des Verf. finden, denen z. B. bezüglich der Guldinschen Regeln ein ganzer Paragraph gewidmet ist. Als Einzelheiten heben wir noch die sehr hübschen Beispiele zu den Guldinschen Regeln hervor, ferner eine Verschiebung S. 11, welche der Verf. die Cavalierische nennt und die schöne Anwendung der Guldinschen Inhaltsformel auf die Schraubengewinde. Unter den klaren und plastischen Figuren mögen 103 und 104 hervorgehoben werden und als mathematisch interessant das Problem der Selbstevolute, wobei die Gleichung $x^x = a$ behandelt werden muß. Des Interessanten findet sich überhaupt in dem Buche recht viel; und wenn man nach Durcharbeitung des dritten Bandes im Inhaltsverzeichnisse S. XI die Zusammenstellung der Anwendungen auf verschiedene Gebiete nochmals überblickt, so ist der Eindruck nachhaltig und überzeugend. Da sind vertreten Mechanik, Ma-

schinenbau, Bautechnik, Kunstgewerbe (22 Zeilen in Kleindruck!), Physik und Darstellende Geometrie. Für die Bautechnik — sie nimmt den kleinsten Raum ein — wollen wir den Inhalt mitteilen: Säulen, Kapitäle, Hohlkehlen, Tunnel- und Kanalisationsquerschnitte, Gewisse Schraubengewinde, Gewundene Säulen, Ornamentik der quadratischen Einteilungen.

Bezüglich seiner Stellung zur Differentialrechnung und Integralrechnung äußert Verf. sich besonders auch S. 321. Er bezeichnet es als Aufgabe der Differentialgeometrie, d. h. der auch mit unendlich kleinen Größen arbeitenden Geometrie, von der Sprache der Differential- und Integralrechnung möglichst befreit zu werden. Der Berichter begnügt sich damit, bei dieser Gelegenheit seine Vorbehalte nur zu erwähnen.

Der vierte Band zerfällt in drei Abschnitte. Der erste behandelt die Simpsonsche Regel, Schichtenformel und konforme Abbildung und ihre Anwendung auf Berechnung der Längen, Flächen, Inhalte und ihrer Momente verschiedener Ordnung. Der zweite Abschnitt wendet die bisherigen Berechnungsmethoden auf die Kegelschnittsflächen zweiten Grades an. Der dritte Abschnitt besteht aus Nachträgen zum Katenoid, zur Gaußschen Pseudosphäre und Minimalschraubenregelfläche. Über Reichhaltigkeit des Inhalts und Art der Behandlung bedarf es nur des Hinweises auf den zum dritten Band gegebenen Bericht. Auch die Anwendungen und die historischen Nachweise sind in gleicher Weise anzuerkennen. Es sei daher gestattet, nur einige Einzelheiten hervorzuheben. Trefflich behandelt ist die Kettenlinie, während mit Recht die Bogenlänge der Hyperbel und Ellipse der höheren Mathematik zugewiesen wird (S. 71). Bezüglich der Veranschaulichung der statischen Momente verweisen wir auf das Beispiel des abgeschrägten Cylinders S. 74. Die Ergebnisse für Parabeln höherer Ordnung sind S. 95 tabellarisch zusammengestellt. Die Poinsotsche Trägheitsellipse nebst Beispielen, ebenso die Clebsch-Culmannsche werden geschickt vorgeführt. Die Transformationen $Z = z^p$, $z = e^Z$ und ihrer Umkehrungen sind sehr anschaulich entwickelt, wobei die Zeichnung S. 135 und die interessanten Ausführungen des § 158 besondere Erwähnung verdienen. Zum Ellipsoid erhalten wir als interessante Anwendung die Berechnung der Gesamtenergie des Erdballs. Es gelangen zur Behandlung Segmente, Parallelschichten, Zonenpyramiden; ebenso die ähnlich begrenzte Ellipsoidschicht, Hyperboloid mit plastisch schöner Figur, Paraboloid; endlich seien die elliptischen Koordinaten erwähnt.

Möge es dem Verfasser vergönnt sein, die Anerkennung zu finden, welche die umfassende Kenntnis und der staunenswerte Fleiß verdienen, welche auf den Blättern seiner Stereometrie jedem Auge sichtbar hervortreten. Niemand wird das Buch ohne entschiedene Förderung aus der Hand legen, und hoffentlich viele Leser werden reiche Anregung finden.

Köln. K. Schwering.

---

1) **M. Schuster, Lehrbuch der Geometrie. Zweiter Teil: Trigonometrie. Ausgabe A, für Vollanstalten. Mit einer lithographierten Tafel. Leipzig und Berlin 1903, B. G. Teubner. 112 S. 8. 1,60 ℳ.**

Der Verf. will die im ersten Teile seines Lehrbuches der Geometrie eingehaltene konstruktiv-analytische Methode auch der Trigonometrie, soweit es irgend angeht, nutzbar machen und leitet deshalb grundsätzlich alle Lehrsätze und Formeln konstruktiv ab; auch alle Übungsaufgaben sind bis auf wenige Ausnahmen auf konstruktive Behandlung eingerichtet und berechnet. Zur Belebung des Interesses der Schüler wie im Sinne der Konzentration des Unterrichts ist bei den Übungsaufgaben die praktische Anordnung nach allen Richtungen berücksichtigt: Höhen- und Entfernungsbestimmungen, Nivellierung und Kartographie, Mechanik und Optik, Nautik, Erd- und Himmelskunde sind durch zahlreiche Beispiele, die wiederum eine konstruktive Zergliederung erfordern, vertreten. Es ist wohl keine Frage, daß ein nach diesen Gesichtspunkten bearbeitetes Lehrbuch der Trigonometrie den Beifall aller Lehrer finden wird, denen daran liegt, ihren Schülern zu zeigen, ein wie wichtiges Hülfsmittel grade die Trigonometrie für die Beantwortung von Fragen ist, die das praktische Leben stellt, und wie grade dieser Teil der Mathematik aus der Praxis emporgewachsen ist. Ich glaube daher, daß der Verf. nach dieser Richtung hin bei keinem Lehrer der Trigonometrie auf Widerspruch stoßen wird, muß aber doch hervorheben, daß manche der gegebenen Aufgaben sich überaus weit von der Praxis entfernen, weil niemand daran denken wird, die Trigonometrie auf derartige Aufgaben anzuwenden. Als Beispiel führe ich Aufg. 29 S. 13 an: „Eine Leiter, deren Fußpunkt d m von einer Wand entfernt ist, trifft diese h m über dem Boden. Welchen Winkel bildet sie mit der Wand und wie lang ist sie?“ Mit Veränderung der gegebenen Größen und der gesuchten bildet der Verf. fünf weitere Aufgaben derselben Art mit doppelten Zahlenwerten. Das ist denn doch mehr ermüdend für die Schüler als Interesse erregend. Bei vielen Aufgaben geht der Verf. meiner Ansicht nach auch auf Gebiete der Praxis, die dem Schüler überaus fernliegen; die Folge wird sein, daß der Lehrer unverhältnismäßig viel Zeit braucht, um die Schüler in das Verständnis der Aufgabe einzuführen. So kann es dann recht leicht passieren, daß er am Ende der Stunde die Wahrnehmung macht, daß er keinen Unterricht in der Trigonometrie, sondern in der Physik oder dergleichen gegeben hat. Man sieht also, daß in der zu starken Betonung der praktischen Anordnung eine gewisse Gefahr liegt. Mir scheint, der Verf. bestätigt meine Meinung durch seine Darstellung, in der die Trigonometrie selbst an manchen Stellen nicht recht zur Geltung kommt. Er beginnt den Unterricht zwar sehr passend damit, daß er die Werte der

Funktionen durch Zeichnung und Messung berechnen läßt; aber für eine richtige Erfassung des Funktionsbegriffes ist dabei doch nicht gesorgt. Auch eine Vergleichung der Werte der Funktionen bei demselben Winkel, bei dem Wachsen und Abnehmen des Winkels, die Bedeutung der Sinuslinie, Cosinuslinie u. s. w. findet nicht hinreichende Beachtung, den Namen „periodische Funktionen" habe ich garnicht gefunden. Sehr vermißt habe ich auch jeden Hinweis auf die Geschichte der Trigonometrie; denn ich halte es für durchaus notwendig, daß der Schüler durch historische Daten darauf hingewiesen wird, daß er mit einer Wissenschaft bekannt gemacht wird, an der man schon vor zweitausend Jahren gearbeitet hat.

Der Verf. behandelt in dem vorliegenden Buche außer der ebenen Trigonometrie auch die sphärische. Nach der Entwickelung der nötigen Sätze, unter denen ich die Kotangentenformel vermisse, wendet er sich alsbald zur Lösung von Aufgaben aus der Erd- und Himmelskunde und gibt eine große Menge dahin gehöriger Aufgaben, die durchaus geeignet sind, das lebhafte Interesse der Schüler zu erwecken und ihre gewöhnlich überaus dürftigen Kenntnisse zu vermehren. Ich bin überzeugt, daß auch hier der unterrichtende Lehrer ebenso wie in dem ersten Teile durch das gegebene Material manche neue Anregung erhalten wird, die dem Unterrichte in der Trigonometrie wesentlich zugute kommen dürfte, und so sei das inhaltreiche Buch allen Lehrern der Trigonometrie bestens empfohlen.

2) J. Nitsche, Lehr- und Übungsbuch der Arithmetik für die 1. und 2. Gymnasialklasse. Wien 1902, Franz Deuticke. 131 S. 8. 1,80 *M.*

Bei uns in Deutschland würde man das vorliegende Buch ein Rechenbuch nennen; denn es enthält das Material für den Rechenunterricht in den untersten Klassen der höheren Schulen. Ausgehend von den vier Species in Decimalzahlen, stellt es das Rechnen mit mehrfach benannten Zahlen, mit gemeinen Brüchen, die einfache Schlußrechnung, die Verhältnisse und die Proportionen, die Prozentrechnung und die einfache Zinsrechnung dar. Der Verf. gibt dabei nicht nur Aufgaben, sondern auch Erklärungen, Regeln, die sich aus den Rechnungen ergeben, und Musterbeispiele. Von Anfang an berührt die geradezu streng mathematische Behandlung des Gegenstandes sehr angenehm, und es dürfte hierin ein Vorzug des Buches vor vielen andern Büchern liegen. Dabei ist die Darstellung frei von jeder Breite, und die Regeln sind, ohne daß die Deutlichkeit beeinträchtigt wird, kurz und knapp gefaßt. Wenn auch die Aufgaben in unbenannten Zahlen durch den Gebrauch von Klammern u. s. w. nicht die Buchstabenrechnung vorbereiten, so bildet doch jedenfalls die strenge Art der Ableitung der einzelnen Rechnungsarten eine ausgezeichnete Vorbereitung für diesen Unterricht. Der Verf. steht hinsichtlich der Behandlung

der Rechnung mit Decimalbrüchen genau auf dem Standpunkt, den ich selbst einnehme, er betrachtet sie als eine Erweiterung der ganzen Zahl und nicht als einen speziellen Fall der gemeinen Brüche und verbindet demgemäß in den vier Species die ganzen Zahlen sogleich mit den Decimalbrüchen; so wird der Schüler auf dem kürzesten Wege in die Rechnung mit decimalen Zahlen eingeführt. Als Kennzeichen für die Einer wählt der Verf. einen Punkt, der in halber Höhe der Ziffer hinter ihr steht, während er einen Punkt auf der Zeile als Bezeichnung der Tausender anwendet; ich fürchte, daß hier leicht Verwechselungen eintreten können.

Für die Lösung der Regeldetriaufgaben benutzt der Verf. den jetzt allgemein üblichen Schluß auf die Einheit, daneben gibt er aber einen Abschnitt über die Lehre von den Proportionen, um sie dann ebenfalls auf die Lösung der Regeldetriaufgaben anzuwenden. In den bei uns gebräuchlichen Rechenbüchern hat man mit Recht diese Methode vollständig beseitigt, da sie in der Tat dem Verständnis der Schüler der unteren Klassen viel mehr Schwierigkeiten bereitet als der Schluß auf die Einheit.

Auf eine kleine Ungenauigkeit möchte ich den Verf. noch aufmerksam machen. Er sagt auf S. 59 Aufg. 307, daß ein Ort der Erde, der um 1 Grad westlicher liegt als ein anderer, um 4 Minuten später Sonnenaufgang hat als jener; das ist nicht ganz richtig, es läßt sich nur sagen, daß er 4 Minuten später Mittag hat.

Die Ausstattung des Buches ist ganz vorzüglich.

Berlin. A. Kallius.

Das Weltall, illustrierte Zeitschrift für Astronomie und verwandte Gebiete, herausgegeben von F. S. Archenhold. Berlin, C. A Schwetschke & Sohn. Erscheint alle 14 Tage; Preis vierteljährlich 2 ℳ.

Vorstehende Zeitschrift behandelt interessant und stets aktuel die Gebiete der Astronomie, Meteorologie, Physik, Geologie u. s. w. und bietet von bemerkenswerten technischen Neuheiten sowohl Beschreibungen als auch vorzügliche Abbildungen. Aus den letzten Heften sei der Artikel „Warum wählten die Babylonier den Saturnstag (Sonnabend) als Ruhetag?“ hervorgehoben, welcher bei der durch Delitsch angeregten Frage: Babel oder Bibel? besonderes Interesse erregen dürfte, ferner die Abhandlungen über „Ptolemäus und Keppler“, über „Röntgen- und Kathodenstrahlen“ und über „die Fortpflanzung der Erdbebenwellen“. Der bei aller Reichhaltigkeit niedrige Abonnementspreis läßt die Zeitschrift für Schulbibliotheken geeignet erscheinen.

Berlin. A. Horn.

EINGESANDTE BÜCHER

(Besprechung einzelner Werke bleibt vorbehalten).

1) Festschrift zur Feier des 150jährigen Bestehens des Kgl. katholischen Gymnasiums zu Leobschütz. Leobschütz 1902. 208 S. 8. — Inhalt: 3 Abhandlungen zur Geschichte der Anstalt und 4 wissenschaftliche Aufsätze.

2) J. Rehmke, Die Erziehungsschule und die Erkenntnisschule. Ein Versuch der Einteilung unserer Schulen nach ihrer Bestimmung. Frankfurt a. M. 1903, Kesselringsche Hofbuchhandlung (E. v. Mayer). 31 S. 0,60 ℳ.

3) Th. Benda, Die Schwachbegabten auf den höheren Schulen. Vortrag. Leipzig 1902, B. G. Teubner. 18 S. gr. 8. 0,60 ℳ. (S.-A. aus „Gesunde Jugend" II.)

4) P. am Ende, Das Schulbrausebad und seine Wirkungen. Vortrag. Braunschweig 1903, F. Vieweg und Sohn. 13 S. 0,40 ℳ.

5) R. Eickhoff, Berliner Schulreform. Braunschweig 1902, F. Vieweg und Sohn. 25 S. 0,50 ℳ.

6) P. Goldscheider, Die Grundzüge der neuen Lehrpläne, für den Kreis der allgemeinen Bildung dargestellt. Berlin 1902, Weidmannsche Buchhandlung. 54 S. 4. 2 ℳ. (Programmabhandlung des Gymnasiums zu Mülheim a. Rhein.)

7) J. Ziehen, Über den Gedanken der Gründung eines Reichsschulmuseums. Vortrag. Frankfurt a. M. 1903, Kesselringsche Hofbuchhandlung (E. v. Mayer). 27 S. 0,50 ℳ.

8) O. Külpe, Die Philosophie der Gegenwart in Deutschland. Eine Charakteristik ihrer Hauptrichtungen. Leipzig 1902, B. G. Teubner. VI u. 115 S. kl. 8. geb. 1,25 ℳ. (Aus Natur und Geisteswelt Nr. 41.)

9) M. Mertens, Hilfsbuch für den Unterricht in der alten Geschichte. Fünfte und sechste Auflage. Freiburg i. B. 1902, Herdersche Verlagshandlung. VIII u. 154 S. 8. 1,60 ℳ, geb. 1,95 ℳ.

10) F. Ziemann, Geschichte für die Mittelstufe. Zwei Hefte. Hannover und Berlin 1902, C. Meyer (G. Prior). 21 und 31 S. je 0,20 ℳ.

11) W. Heinze und H. Rosenburg, Quellen-Lesebuch für den Unterricht in der vaterländischen Geschichte. Für Lehrerbildungsanstalten und Lehrer. Dritte Auflage. Hannover und Berlin 1903, C. Meyer (G. Prior). Teil I: Deutsche Geschichte bis 1648 (für die 3. Seminarklasse). XII u. 224 S. gr. 8. 1,20 ℳ, geb. 1,60 ℳ. — Teil II: Die Hohenzollern und das deutsche Vaterland (für die 2. und 1. Seminarklasse). VIII u. 328 S. gr. 8. 1,60 ℳ, geb. 2 ℳ.

12) Neue Quellen zur Geschichte des lateinischen Erzbistums Patras. Gesammelt und erläutert von E. Gerland. Mit einer Karte. Leipzig 1903, B. G. Teubner. VIII u. 292 S. kl. 8. 6 ℳ. (Scriptores sacri et profani, auspiciis et munificentia serenissimorum nutritorum almae matris Jenensis ediderunt seminarii philologorum Jenensis magistri et qui olim sodales fuere, fasc. V.)

13) Chr. Gruber, Deutsches Wirtschaftsleben, auf geographischer Grundlage geschildert. Mit 4 Karten. Leipzig 1902, B. G. Teubner. VI u. 137 S. kl. 8. geb. 1,25 *M*. (Aus Natur und Geisteswelt Band 42.)

14) E. v. Seydlitzsche Geographie. Ausgabe B in 5 Schülerheften und einem Lehrerhefte bearbeitet von E. Oehlmann und F. M. Schröter. Breslau 1902, F. Hirt. Heft 1 (Quinta), 7. Auflage, 53 S. 8. 0,50 *M*. — Heft 2 (Quarta), 7. Auflage, 65 S. 8. 0,50 *M*. — Heft 3 (Untertertia), 6. Auflage, 113 S. 8. 0,80 *M*. — Heft 4 (Obertertia), 6. Auflage, 129 S. 8. 1 *M*.

15) A. Gutzmer, Jahresbericht der deutschen Mathematiker-Vereinigung, in Monatsheften herausgegeben. Elfter Band. Mit 4 Bildnissen. Leipzig 1902, B. G. Teubner. VI u. 442 S. gr. 8. 14 *M*.

16) Claudii Ptolemaei opera quae exstant omnia vol. I: Syntaxis mathematica. Edidit J. L. Heiberg. Pars II libros 7—13 continens. Lipsiae 1903 in aedibus B. G. Teubneri. IV u. 608 S. kl. 8. 12 *M*.

17) B. Biel, Mathematische Aufgaben für höhere Lehranstalten. Ausgabe für Realanstalten. Teil I: Unterstufe. Leipzig 1903, G. Freytag. VI u. 205 S. gr. 8. geb. 2,50 *M*.

18) E. Bardey, Anleitung zur Auflösung eingekleideter algebraischer Aufgaben. Zweite Auflage von F. Pietzker. Leipzig 1903, B. G. Teubner. VIII u. 160 S. geb. 2,60 *M*.

19) H. Langer, Grundriß der Physik für Lehrerseminare, höhere Mädchenschulen und verwandte Lehranstalten. Mit 495 Abbildungen, 4 Porträts und 3 Tafeln. Leipzig 1903, G. Freytag. 400 S. gr. 8. geb. 4,50 *M*.

20) Herons von Alexandria Vermessungslehre und Dioptra. Griechisch und deutsch von H. Schöne. Mit 116 Figuren. Leipzig 1903, B. G. Teubner. XXI u. 366 S. kl. 8. 8 *M*. (Hieronis Alexandrini opera quae supersunt omnia vol. III: Rationes dimetiendi et Commentatio dioptrica.)

21) H. Bretzl, Botanische Forschungen des Alexanderzuges. Mit 11 Abbildungen und 4 Kartenskizzen. Leipzig 1903, B. G. Teubner. XII u. 412 S. gr. 8. 12 *M*.

22) G. Klee, Grundzüge der deutschen Literaturgeschichte für höhere Schulen und zum Selbstunterricht. Fünfte Auflage. Berlin 1903, Georg Bondi. VIII u. 192 S. geb. 2 *M*.

23) L. Bräutigam, Übersicht über die neuere deutsche Literatur 1880—1902. Zweite Auflage. Kassel 1903, Georg Weiss. 77 S. gr. 8. 1 *M*, geb. 130 *M*.

24) Goethes Briefe in Auswahl. Für den Schulgebrauch herausgegeben von G. Bötticher. Leipzig 1903, G. Freytag. 163 S. kl. 8. geb. 1,20 *M*.

25) Schiller, Wilhelm Tell. Für den Schulgebrauch herausgegeben von P. Strzemcha. Mit 2 Abbildungen und 1 Kärtchen. Leipzig 1903, G. Freytag. 144 S. kl. 8. geb. 0,75 *M*.

26) Schiller, Wilhelm Tell. Textausgabe. Mit Karte der Örtlichkeit. Leipzig 1903, H. Bredt. 122 S. kl. 8. geb.

27) Schiller, Braut von Messina. Textausgabe. Paderborn 1903, F. Schöningh. VIII u. 86 S. 0,50 *M*.

28) J. Naumann, Theoretisch-praktische Anleitung zur Besprechung und Abfassung deutscher Aufsätze. Siebente Auflage. Leipzig 1903, B. G. Teubner. Teil I: Einleitung, historische Aufsätze. XVI u. 178 S. geb. 1 *M*. — Teil II: Philosophische und rhetorische Prosa. geb. 1,50 *M*. — Teil III: Vermischte Aufsatzstoffe und Aufgaben, Register. 2 *M*. — In der neuen Auflage sind Stoffe aus der Natur und dem täglichen Leben hinzugekommen.

29) K. Scheffler, Verdeutschungsbücher des Allgemeinen Deutschen Sprachvereins VII: Die Schule. Verdeutschung der hauptsächlichsten entbehrlichen Fremdwörter der Schulsprache. Zweite, verbesserte und vermehrte Auflage. Berlin 1903, Verlag des Allgemeinen Deutschen Sprachvereins (F. Berggold). 79 S. kl. 8. 0,60 *M*.

30) Sammlung Göschen. Leipzig 1902, G. J. Göschensche Verlagshandlung. kl. 8. geb. je 0,80 *M*.

a) G. Polonskij, Geschichte der russischen Literatur. 144 S.

b) M. Haberlandt, Die Hauptliteraturen des Orients. Teil I: Die Literaturen Ostasiens und Indiens. 110 S. — Teil II: Die Literaturen der Perser, Semiten und Türken. 106 S.

31) K. Reisert, Kleiner Liederschatz für die deutsche Jugend, besonders an höheren Lehranstalten. Enthaltend 132 unserer schönsten Lieder (mit Melodieen). Zweite Auflage. Freiburg i. Br., Herdersche Verlagshandlung. XI u. 176 S. kl. 8. 1 *M*.

32) Chr. Rogge, Aus der Demosthenes-Lektüre. Zum Nachweis eines einheitlichen Aufbaues der Volksreden des Demosthenes, besonders der 1. und 2. olynthischen. Progr. Neustettin 1903. 52 S. 4.

33) Verlag der Weidmannschen Buchhandlung zu Berlin:

a) H. Bohn, Die geographische Naturaliensammlung des Dorotheenstädtischen Realgymnasiums und ihre Verwendung beim Unterricht (Schluß). Progr. des Dorotheenstädtischen Realgymnasiums in Berlin 1903. 29 S. 4.

b) H. Fischer, Bericht über einen im Auftrage des Berliner Magistrats unternommenen Studienausflug zum Besuch der Internationalen Ausstellung geographischer Lehrmittel in Amsterdam (Sommer 1902). Progr. des Sophien-Gymnasiums in Berlin 1903. 28 S. 4.

c) N. Pulvermacher, Berliner Vornamen. Eine statistische Untersuchung. Zweiter Teil. Progr. des Lessing-Gymnasiums in Berlin 1903. 29 S. 4.

d) H. Sachs, Alliterationen und Assonanzen in den carmina des Horatius. I. Progr. der 13. Realschule in Berlin 1903. 19 S. 4.

e) K. Staedler, Horaz-Kommentar. I. Die Gedichte an (für) Mäcenas. Progr. Margaretenschule in Berlin 1903. 28 S. 4.

f) H. Tiedke, Anklänge an Horaz bei Geibel. Progr. Gymnasium zum grauen Kloster in Berlin 1903. 21 S. 4.

g) A. Weiſsmann, Musikalische Anlage und Erlernung fremder Sprachen. Progr. der 12. Realschule in Berlin 1903. 9 S. 4.

34) F. Hacks, Über einige der hervorragendsten Romane des 19. Jahrhunderts. Erster Teil: I. Thackeray, Vanity, Fair. II. Victor Hugo, Les Misérables. Progr. Kattowitz 1903. 41 S. 4.

ERSTE ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Die französischen Sprechübungen am Gymnasium.

Seit beinahe zwei Jahrzehnten steht der Unterricht im Französischen unter dem Einflusse der sogenannten Reform. Die Rührigkeit wie auch die unleugbaren unterrichtlichen Erfolge mehrerer ihrer Vertreter, die Fachpresse, die Neuphilologentage, die Sympathieen des Publikums haben ihr scheinbar zu einem vollständigen Siege verholfen. Lehrbücher wie das Übersetzungsbuch von Hoechsten wird man vergeblich suchen, Ploetz und Probst haben sich sehr modernisieren müssen, der ehrwürdige Corneille, die Abenteuer des Telemach oder Voltaires Histoire de Charles XII sind aus dem Kanon der frz. Schulschriftsteller fast völlig verschwunden. Doch haben sich die Erwartungen, zu denen die Versicherungen der Reformer berechtigten, wirklich erfüllt? Wenn wir dem Urteile von Pädagogen, die den verschiedenen Methoden möglichst objektiv gegenüberstehen, trauen sollen, wenn wir Beobachtungen, die wir während der Schulzeit und nach ihrer Beendigung anstellen müßten, recht befragen, so kann die Antwort ehrlicherweise nur „Nein" lauten. Insbesondere an Gymnasien hat sich bei den Reifeprüfungen herausgestellt, daß jetzt die Abiturienten den vorgelegten Historiker durchaus nicht besser als früher extemporieren, daß sie ein frz. Skriptum fehlerfrei anzufertigen noch weniger als sonst imstande sind, und daß die Proben von ihrer Redefähigkeit in der fremden Sprache kaum erraten lassen, was für Zeit und Mühe die Aneignung gekostet hat. Daß zuweilen die Namen der großen Pariser Boulevards geläufiger gewesen sind als die Namen der sieben Hügel Roms, oder die Verfassung der frz. Republik besser gesessen hat als die Verfassung des Deutschen Reiches, dürfte für einen genügenden Ausgleich nicht gelten. Somit konnte der Rückschlag nicht ausbleiben. An latentem, passivem Widerstand hatte es nie gefehlt, auch wenn hier allmählich, dort schleunigst, oft unbewußt, einige Zugeständnisse gemacht wurden. Aber seit den letzten drei Jahren wiederholen sich offene Absagen an die Reform, und ihre Verfechter, die sich dereinst unter dem Schlachtrufe Quousque tandem zum Kampfe und Siege gesammelt hatten, sehen sich nunmehr selber in die Defensive gedrängt. Vor allem ist ein Aufsatz von Gerschmann

(in der Monatsschrift f. h. Schulen, Juni-Juli 1902) aufgefallen, nicht nur deshalb, weil er von durchaus fachkundiger und gewandter Hand herstammt, sondern auch Vermutungen und Rückschlüsse auf Anschauungen zuließ, die in dieser Beziehung bei den Unterrichtsbehörden die Oberhand gewonnen haben könnten. Sollte denn da wirklich eine Verständigung so schwer sein? Leider werden, wie sonst, so auch in diesem Streite die gegensätzlichen, zuweilen ganz unwesentlichen Punkte zu stark betont, übertriebene Forderungen und Behauptungen einzelner Vertreter verallgemeinert und dann der ganzen Richtung als Verkehrtheiten ausgelegt. Besonders ist es ein Vorwurf, der gegen die Reformer erhoben wird: obgleich sie den geistigen Bildungswert der modernen Sprachen außer acht ließen, so erzielten sie doch nur eine gewisse Kellner- und Portierparlierfähigkeit, von einer tatsächlichen Beherrschung der mündlichen Sprache könne keine Rede sein. In solchem Sinne lautet z. B. ein Leitsatz des Gymnasialvereins, der bei Gelegenheit der Versammlung deutscher Philologen in Straßburg (Oktober 1901) über die neueren Sprachen beriet: „Als Ziel (des frz. Unterrichts am Gymnasium) ist zu bezeichnen das Verständnis der prosaischen und der einfachen dichterischen Literatur seit Corneille ohne häufige Benutzung des Wörterbuchs und die Fähigkeit, einen Brief oder elementaren Aufsatz über einen im Gesichtskreis des Schülers liegenden Gegenstand in französischer Sprache zu schreiben". Es ist das ungefähr derselbe Standpunkt, den die preußischen Lehrpläne vor 1890 eingenommen hatten.

Nichts liegt mir ferner, als hier den Anwalt der Reform spielen zu wollen. Auch möchte ich langatmige theoretische Erörterungen vermeiden, obgleich ein kurzer Rückblick über den Werdegang der Frage nicht zu umgehen ist. Da muß ich zuerst auf die Tatsache hinweisen, die zwar nie bestritten worden ist, aber in der Hitze des Gefechts immer aufs neue übersehen wird, daß, ähnlich wie im Mittelalter das Latein, so in der Neuzeit das Französische nur praktische Gründe dem Lehrplan der höheren Knabenschulen eingefügt haben. Der Mathematiker sollte seinen Lagrange lesen, der Diplomat in internationalen Kongressen verhandeln, der Kaufmann seine Faktura französisch aufsetzen, der Tourist in Paris den nächsten Weg zum Louvre erfragen und, last not least, der Spießbürger, der es dereinst bis Tertia gebracht, die frz. Namen, Worte und Wendungen, die sich vor 70 Jahren in der Umgangs-, Zeitungs- und Literärsprache breiter als jetzt machten, aussprechen und verstehen können. Diese Aufgabe oder wenigstens die Beschaffung eines festen Bodens zu ihrer Lösung hat der Unterricht auch jetzt, selbst nachdem die Eröffnung der Literaturschätze, die Vermittelung des Geisteslebens unserer westlichen Nachbarn als ergänzende Aufgabe hinzugekommen ist, und daran haben, vor allem an Gymnasien, auch

die infolge der kaiserlichen Verordnung vom 16. November 1900 an das Realgymnasium und die Oberrealschule verliehenen Berechtigungen nichts geändert. Wenn auf sprachlichem Gebiete Latein und Griechisch dem Gymnasialschüler eine hinreichende formale Geistesbildung gewähren, so ergibt sich der zwingende Schluß, entweder wird der frz. Unterricht den Forderungen der Praxis gerecht, oder er ist überflüssig. Freilich ist es einer höheren Lehranstalt — die preußische Volksschule in den nicht deutschen Landesteilen hat andere Ziele — nicht würdig, nur das Sprechenlernen einer Fremdsprache zu betreiben, und das Maîtretum, das in seinen Vertretern von zweifelhafter Vorbildung einen größeren Gegensatz zu dem eigentlichen Lehrerkollegium bildete, wie stellenweise noch heute der sogenannte technische Lehrer, erwies sich bald als unhaltbar. Schon die Versammlung der westfälischen Direktoren von 1851 leitete die durchaus gesunde Reaktion gegen dasselbe ein, als sie auf Vorschlag des Direktors Thiersch den Satz aufstellte, das Französische müsse wie das Latein nach der grammatischen Methode, nicht ex usu gelernt werden. Nicht minder aber ist es ein Fortschritt gewesen, als sich gegen die Einseitigkeit dieser Methode die Reform erhob. Naturgemäß mußte sie den Schwerpunkt von der Grammatik auf das praktische Können verlegen. So forderte sie die Gewinnung der grammatischen Gesetze auf dem Wege der Induktion, verwarf jede Art von Übersetzung in die fremde Sprache und verwies die Muttersprache aus der Unterrichtsstunde und folgerichtig auch aus dem Kommentar der Schriftstellerausgaben. Ihr Hauptfehler jedoch besteht darin, daß sie sich nicht völlig klar geworden ist, in welchem Umfange die Aneignung der Fremdsprache erfolgen soll. Jeder weiß, daß das Gymnasium seinen Schülern nur einen nach Zeit, Inhalt und Form genau begrenzten Ausschnitt aus den klassischen Sprachen übermittelt, die Lehrbücher der Reformer aber erwecken den Anschein, als ob sie die „Beherrschung" der modernen Sprachen, die doch um so viel umfangreicher als die alten sind, in ihrer Gesamtheit zum Ziele hätten. Man blättere nur einige ihrer Lesebücher durch, und man findet in buntem Wechsel Ammenmärchen, Parabeln, Schilderungen aus dem Naturleben, Anekdoten, geschichtliche und erdkundliche Beschreibungen bezw. Erzählungen, Geschäftsbriefe, Gespräche über Bestellung des Feldes u. s. w., wie sie Fibeln und Lesebücher, die für den Unterricht in der Muttersprache an Volksschulen bestimmt sind, darzubieten pflegen. Die nächste Folge davon ist, daß gleich von Anfang an zu viel Formen und Vokabeln vorkommen; daher das Fehlen eines sicheren Wortschatzes, einer sicheren Kenntnis grammatischer Gesetze, die sich nicht nur während der Schulzeit in den mittleren und oberen Klassen, sondern auch später in der eigentlichen Praxis wie beim Universitätsstudium unangenehm bemerkbar macht. Wenn ich das übermäßige Betonen der Realien,

das sich auf der untersten Klassenstufe teilweise im Haften an der plattesten Alltäglichkeit äußert, hier noch hervorhebe, so glaube ich die Verstiegenheit, die Schwachheiten, welche der Reform bei ihren bisherigen Leistungen vorzuwerfen wären, genügend gekennzeichnet zu haben. Damit ist aber zugleich die Richtung angegeben, in welcher die Reform der alten Methode wie der sich bildenden Gegenreformation entgegenkommen muß; dann wäre zu Nutz und Frommen des Unterrichts eine Einigung auf der Grundlage des Fortschritts erzielt, — wenn nicht ein Streitpunkt, der wichtigste, bei dem sich die Gegner diametral gegenüberstehen, übrig bliebe: das Sprechen.

Das Unterrichtsziel im Französischen soll nach den Forderungen der Reform darin bestehen, daß man nicht nur gedrucktes, sondern auch gesprochenes Französisch versteht. Nach meinen Beobachtungen und Erfahrungen, die für mich — hoffentlich wird mir das niemand übelnehmen — dieselbe Beweiskraft haben wie für andere die eigenen, muß ich dieses Ziel als richtig ansehen. Wenn jemand, der Musik triebe, sich damit begnügte, nur die Theorie zu studieren, also selber weder ein Tonstück vortragen noch ein vorgetragenes verstehen könnte, würde, auch wenn er wirklich soweit käme, jede Partitur zu lesen und deren Notenzeichen in seinem geistigen Ohre als Töne vollständig zu vernehmen und aufzufassen, dennoch wohl, und zwar nicht bei Laien allein, bedenklich auffallen. Nun nehmen unsre Lehranstalten, wie sich schon äußerlich in der nach den Klassen zunehmenden Kurzsichtigkeit kundtut, das Auge vielleicht zu sehr in Anspruch, der Schüler ist leider zu sehr gewöhnt, sich nur darauf zu verlassen, was er schwarz auf weiß besitzt; die Hörfähigkeit wird also nicht genügend ausgebildet. Man nenne nur, in der Klasse oder sonst irgendwo, ein unbekanntes Fremdwort und buchstabiere es auch einmal vor, um es dann nachschreiben zu lassen, oder sage einen Satz, dessen Übersetzung aus dem Buche keine Schwierigkeit bereiten würde, und man wird staunen, wie gründlich man nicht verstanden worden ist. Nun vollends die Hilflosigkeit dem Ausländer gegenüber! Wie lange dauert es, bis das Ohr wenigstens das Gröbste heraushört! Kein Wunder, daß manche unserer Stipendiaten in Frankreich trotz ihres halbjährigen Aufenthaltes mit einer wenig erheblichen Sprachfähigkeit zurückkehren, oder daß die Legende von dem schnellen Sprechen der Franzosen noch so viele Gläubige findet (vielleicht verwechseln da die Leidtragenden schnell mit fließend). Ist jedoch das Ohr erst so weit geübt, daß es aus dem scheinbaren Ozean der fremden Laute alle sonst bekannten Worte heraushört, dann geht es mit dem eigentlichen Sprechen rasch vorwärts, dann ist auch ein Weiterbilden zu Hause möglich, dann wirkt selbst ein kleines Sprachenbad, wie es die Teilnahme an einem Ferienkursus oder ein vorübergehender Besuch in französisch sprechenden Ländern

gewährt, erfrischend, fördernd, verjüngend. Freilich gehört dazu ein sicherer Besitzstand an den gewöhnlichsten allgemeinen Phrasen und — zu propädeutischen Zwecken — an einigen Gruppen sachlich geordneter Vokabeln und Redensarten. Die landläufigen Witze über die Bonjouriaden rühren mich wenig; auch der Einwand, daß durch die Sprechübungen viel wertvolle Zeit verloren gehe, kann ich nicht ohne weiteres gelten lassen: es kommt nur auf das Maß an. Die gewöhnlichsten Gesprächswendungen lernt doch der Schüler aus den Proben der modernen Novellistik und Lustspieldichtung kennen, die auf dem Gymnasium gelesen werden. Da heißt es also der Hauptsache nach, dieses Kennen zum frühzeitigen Können zu bringen. Übrigens ist nicht zu übersehen, daß diese Wendungen Sprache und Volk besser charakterisieren als viele Kapitel der so bevorzugten Geschichtsprosa. Wie verhält es sich aber mit dem Zeitverlust? Nehmen wir an, daß von jeder Unterrichtsstunde, in der eine schriftliche Arbeit nicht gefertigt wird, etwa ein Viertel auf die Sprechübungen entfalle; dann braucht darunter zunächst die Grammatik nicht zu leiden. Ja einige Gebiete, wie das wichtige Kapitel vom Konjugieren oder die Lehre von der Wortstellung, sind bei der mündlichen Handhabung der Sprache so wesentlich, daß sie der Schüler schließlich mit instinktiver Richtigkeit anwendet. Freilich Quisquilien, wie z. B. die Pluralbildung von *pou*, *soupirail*, *appui-main*, die Konjugation von *apparoir*, *gésir*, *braire*, *déchoir*, *cacheter*, *harceler*, die verschmitzten Regeln über den Gebrauch von *ne* nach *contester*, *empêcher*, *douter* u. s. w., um die sich in Frankreich niemand mehr kümmert, die verbieten sich da erst recht. Ebensowenig dürften die schriftlichen Übungen eine Einbuße erfahren. Für die freien Arbeiten bilden die Sprechübungen die unerläßliche Grundlage, und für die Diktate sollten sie vielfach den Stoff liefern. Daß hingegen die herkömmlichen Übersetzungen ins Französische nach Zahl und Umfang eingeschränkt werden, mag als ein Frevel nur denen erscheinen, die als Lehrer nicht anders unterrichten können, als wie sie es selber vor Jahrzehnten in der Schule gelernt zu haben glauben. Ich für meine Person halte es geradezu für einen Unfug, wenn auf unsern Tertien mit ihren zwei Wochenstunden frz. Exercitien oder Extemporalien geliefert werden, die an Länge den lat. oder griech. Arbeiten in nichts nachgeben. Was endlich die Kürzung der sonst für die Lektüre verwendbaren Zeit betrifft, so werde ich sie nicht bestreiten, aber ich sehe sie als unwesentlich an. Wenn fast jede Stunde 12 bis 13 Minuten an die Übungen im Sprechen abgibt, so bedeutet das doch keinen Verlust; sie dienen nicht nur, wie ich oben dargelegt, der Aneignung grammatischer Regeln und bestimmter Vokabeln und Phrasen, sondern auch der Lektüre selbst, indem sie sich sprachlich und inhaltlich an diese anlehnen. Sollte aber wirklich etwa

ein Fünftel des üblichen Lektürestoffes nicht erledigt werden, so wäre eine derartige Verminderung auch kein Unglück, selbst wenn sie einen Inhalt träfe, wie ihn entsprechende Abschnitte aus der deutschen oder altklassischen Lektüre bieten mögen; kein Mensch lebt von Beefsteaks allein. Und ob man später bei der Lektüre Zolas oder des Figaro nicht viermal, sondern fünfmal das Wörterbuch nachzuschlagen hat, spielt doch wahrlich keine erhebliche Rolle, abgesehen davon, daß gerade hier die selbständige Weiterbildung am leichtesten ist. Gewiß kommt bei uns in Ostelbien auch der Gebildete selten in die Lage, ein frz. Gespräch führen zu sollen, obgleich sie häufiger vorkommt als die, einen frz. Bericht oder Brief schreiben zu sollen; doch wäre die Sprechfähigkeit vorhanden, so würde sich die Gelegenheit, sie zu zeigen, öfters darbieten.

Zu dieser allgemeinen, mittelbaren Vorbereitung für das Verständnis und den Gebrauch der gesprochenen Sprache hat als Ergänzung die Aneignung mehrerer Gruppen von Wörtern und Phrasen hinzuzutreten, die unmittelbar als Gesprächsstoff dienen können. Auf den ersten Blick dürfte es recht schwierig scheinen, aus dem ungeheuren Sprechmaterial eine angemessene Auswahl zu treffen. Doch die Erwägung, daß wir uns mit einer Sprechfähigkeit begnügen wollen, die einen vorläufigen Verkehr mit dem frz. sprechenden Ausländer ermöglicht, mag da eingreifen. Unsre Gymnasialschüler werden aller Wahrscheinlichkeit nach dereinst weder als Handwerksmeister frz. Gesellen und Lehrlinge halten, noch bei einem frz. Bauern als Knechte funktionieren; ebenso wenig werden sie als Lehrer in frz. Klassen — mit wahnwitzig ungezogenen Schülern — unterrichten oder als grands seigneurs großartige Jagden auf ihren Landgütern in der Touraine veranstalten. Dafür jedoch können sie, schon innerhalb der Reichsgrenzen, in einem Berliner Museum, auf dem Rheindampfer wie im D-Zuge, dann aber an der Riviera wie in Brüssel oder Genf, in Athen wie in Konstantinopel die Wahrnehmung machen, daß das Französische noch immer die internationale Verkehrssprache ist. Diese Wahrnehmung soll sie nicht peinlich überraschen. Freilich bin ich tief in Frankreich einem deutschen Eisenbahndirektor begegnet, dessen ganze Eloquenz sich auf *Oui, oui* beschränkte, und in Dresden sind Engländer, die kein Wort Deutsch verstehen, garnicht selten. Doch die Species wird der Gebildete wohl bewundern können, aber nicht nachahmen wollen. Nach solchen Gesichtspunkten haben wir am Dt. Kroner Gymnasium, an dem ein Lehrbuch eingeführt ist, das in dieser Beziehung so ziemlich alles dem Lehrer zu tun überläßt, die nachstehende Vereinbarung getroffen. In einem propädeutischen Kursus, der IV und UIII umfaßt, einer Art direkter Spracherlernung, werden alle Gegenstände, die sich in der Klasse oder im Besitze des Schülers befinden, benannt und die Benennungen mit Hilfe

passender Zeitwörter und Adjektiven in elementaren Sätzchen verwendet. Es ist eine wahre Freude zu beobachten, mit welchem Interesse sich die ganze Klasse an dieser Übung beteiligt: die 5 oder 10 Minuten, die am Schluß der Stunde dazu verwendet werden, sind wie im Fluge dahin. Wie natürlich, wie unbefangen klingt dort das *Oui, monsieur* — *N'est-ce pas?* — *Pardon, monsieur!* u. s. w. Denn das ist wirklich schon eine Unterhaltung, für die sich der Schüler nicht präpariert, und da er alles nach dem Gehör lernt, also zunächst weder das Wortbild noch irgend eine phonetische Transkription zu sehen bekommt, so eignet er sich hier am leichtesten, fast spielend, eine richtige Aussprache, den richtigen Wort- und Satzton an. Hier aber wie auch in den höheren Stufen gilt das Gesetz, daß alle selteneren Gegenstände und Vorgänge, die im Leben, in der Lektüre nicht oft vorkommen, zu übergehen sind. So haben wir sogar Vokabeln, wie *rétribution scolaire, cartable, grattoir, jarretière, une heure de retenue, pensum* übergangen. In den übrigen Klassen bis O II einschließlich lehnen sich die Sprechübungen an die Hölzelschen Wandbilder an. Da das Klassenzimmer besprochen ist, so behandelt die Obertertia in natürlicher Reihenfolge das Wohnzimmer. Das gelungene Bild *l'Appartement* gewährt eine gute Handhabe, um über Wohnung, Möbel, Kleidung, Mahlzeiten, Familie zu sprechen. Damit den Übungen der Charakter der Unterhaltung möglichst gewahrt werde, ist selbstverständlich, wie überall, so auch hier zu erstreben, daß sich an passenden Stellen die Schüler über eigene, persönliche Verhältnisse auslassen, daß sie eigene Erlebnisse und Beobachtungen anbringen. Die Untersekunda benutzt das nicht minder gelungene Bild *la Ville*. Man muß dem Künstler zugestehen, daß er unter Verwendung verschiedener Motive es wohl verstanden hat, eine Idealdarstellung zu schaffen, welche auch das Großstadtkind anregen und fesseln wird. Da unterhalten wir uns über Bauwerke, Straßenverkehr, Dampfer, Café, Restaurant, woran sich in ungezwungener Weise manche vergleichenden Rückblicke auf die heimischen Zustände anschließen. Für die nächste Klasse ist das Bild des *la Montagne* bestimmt. Jetzt verlassen wir das städtische Getriebe und unternehmen einen Sommerausflug ins Hochgebirge. Welch günstige Gelegenheit, um über Reisen (Eisenbahn, Zollabfertigung, Gasthäuser), Wetter, Gesundheit, Landleben plaudern zu können![1])

[1]) Bedauerlicherweise ist das Bild ziemlich mißraten. Weder Zeichnung noch Kolorierung befriedigen, und an solche Gletscher, wie sie hier geboten werden, zu glauben, ist ein zu starkes Stück. Es wäre sehr wünschenswert, wenn die so rührige Verlagsbuchhandlung recht bald für einen angemessenen Ersatz sorgen möchte: die Gotthard- und die Stilfserjochstraße z. B. würden dafür einige vorzügliche Motive liefern. Übrigens hat Hölzel jüngst 4 neue Bilder (*le Port, le Bâtiment, la Mine et la Forge, Intérieur*

Rolfs Monumentalplan von Paris und das Hölzelsche Pariser Stadtbild hängen im Klassenzimmer der Prima, doch sie dienen weniger der Unterstützung der Sprechübungen als zur anderweitigen gelegentlichen Benutzung. Denn auf dieser Stufe ist zwar das frz. Theaterwesen näher zu besprechen, aber sonst sind Gesprächsstoffe nicht festgesetzt: es soll eben der Charakter des Ungezwungenen, Spontanen zum Ausdruck kommen. So habe ich mich nicht gescheut, z. B. die Zerstörung von St. Pierre, das Erdbeben in Andischan, das Jubiläum Leos XIII, Zola und die verschiedenen Richtungen in der neuesten frz. Literatur zu behandeln, ja ich muß ohne sonderliche Reue gestehen, einmal hatten wir uns mit unserm Thema so vereifert, daß die Stunde zu Ende war, ohne daß wir die Erledigung des Stundenpensums auch nur begonnen hatten.

Diese Auswahl bezw. Verteilung des Stoffes hat den großen Vorzug, daß sie auf ihre praktische Verwendbarkeit bereits die Probe bestanden hat. Inhaltlich hängen die einzelnen Gruppen, trotz aller Selbständigkeit aufs innigste zusammen, und ein Fortschreiten vom Nahen zum Entfernten, vom wirklich Bekannten zur begrifflichen Vorstellung von mancherlei Gegenständen und Vorgängen, die außerhalb des Erfahrungskreises der meisten Schüler liegen, ist nicht zu verkennen. Wenn ich noch anführe, daß sie zur Beobachtung verschiedener Seiten des realen Lebens, also mittelbar zur Schärfung des Anschauungsvermögens beitragen müssen, so wird das kaum als kleinlicher Utilitarismus aufgefaßt werden. Und mit den Berlitz Schools mag mir niemand kommen. Im Gegensatz zu unsern höhern Schulen suchen ja diese nur in möglichst kurzer Zeit möglichst viel von der Fremdsprache, und zwar zu meist genau bestimmten Sonderzwecken, ohne Rücksicht auf die formale Ausbildung, ihren Zöglingen beizubringen. Aber wenn wir auch von diesem Unterschiede absähen, so würde sich doch noch ein gewichtiges Bedenken ergeben: die Provinz Westpreußen z. B. zählt 26 Ortschaften mit höheren Knabenschulen, aber kaum 4, in denen Berlitz Schools bestehen.

Soll jedoch ein wirklich befriedigendes Ergebnis erzielt werden, so ist vor allen Dingen nötig, daß mit dem Sprechen, dem wirklichen Sprechen, das nicht mit dem Abfragen und Aufsagen auswendig gelernter Fragen und Antworten verwechselt werden darf, bereits in dem ersten Unterrichtsjahre begonnen wird, und daß das Sprechen in jeder der folgenden Klassen die zugehörige Pflege erhält. Man denke nur an die anfängliche eigene Geniertheit bei mündlicher Anwendung der fremden

d'une Houillère), zu denen die offiziellen Kommentatoren Génin und Schamanek in ihrer bekannten, auch in dieser Zeitschrift näher bezeichneten Art die üblichen (frz. geschriebenen) Erläuterungen geliefert haben; doch kommen sie wegen ihres Inhalts nur für reale Lehranstalten, kaum für Gymnasien in Betracht.

Sprache, selbst wenn man fest entschlossen gewesen ist, die heilige Ehrfurcht vor den Regeln der Grammatik, in der wir aufgewachsen sind, zu überwinden und lieber es auf einen Fehler ankommen zu lassen als sich in allen möglichen Fremdsprachen auszuschweigen. Und jetzt stelle man sich die Scheu des Primaners vor den vielerlei Fußangeln vor, wenn er als Sekundaner es verlernt hat, ein paar Worte frei zu sprechen. Wenn sich aber Direktoren genötigt sehen, frz. Stunden Lehrern zu übertragen, die ohne Buch nicht unterrichten können oder in ihren eignen Fakultäten keine rechte Lehrbefähigung verraten und deshalb in irgend einem „Nebenfach" beschäftigt werden müssen, dann wehe dem Fachlehrer, der einen derartig vorbereiteten Jahrgang bekommt! In seiner Abhandlung „Das Gymnasium und der französische Unterricht" (Monatsschrift f. höh. Schulen, Febr. 1902) schildert Paetzoldt, welche Anforderungen dieser Unterricht, besonders in den mittleren Klassen stellt; ist jedoch der Betrieb nicht ganz regulär gewesen, so kann unter Umständen selbst männermordende Tätigkeit nicht gut machen, was ein einziges Jahr verdorben hat.

Übrigens ist bei einigermaßen gutem Willen auch dem Nichtfachmanne die oben näher bezeichnete Sprechfähigkeit wohl erreichbar. Vor allem gehört dazu die feste Einprägung des entsprechenden Sprachstoffes, wozu eine ganze Reihe guter Arbeiten ihre Hilfe bereitwilligst anbietet[1]). Hierauf muß, schon um einer schädlichen Selbstüberhebung vorzubeugen, eine Probe mit wirklichem Sprechen angestellt werden. Dazu ist es nicht unbedingt nötig, gleich 6 Monate auf dem teuren Pariser Macadam zu flanieren. Schon bei Gelegenheit einer Rheinreise könnte es ein Ausflug von Aachen nach Lüttich oder im Elsaß von Colmar in den Wasgenwald machen. Ich weiß nicht, welchen ich mehr empfehlen soll. Im ersten Falle ist es das reizende Vesdretal, das kokette Spa, die höchst regsame Großstadt, die Dampferfahrt nach Seraing, im zweiten die Fahrt nach Schnierlach, dann

[1]) Für Schulzwecke sind jüngst folgende beachtenswerte Werkchen erschienen: 1. Strotkötter, la Vie journalière, 2. erweiterte Auflage in zwei verschiedenen Ausgaben: A mit deutschen Text, B ohne Übersetzung, doch mit Wörterverzeichnis; 2. Harnisch-Duchesne, Methodische frz. Sprechschule; 3. Wershoven, Conversations françaises. Leider kranken sie mehr oder weniger sämtlich an dem Fehler, daß sie wenig an die bescheidenen Mittel der Gymnasien denken, vielmehr in erster Linie Realanstalten im Sinne haben, die das Französische schon in Sexta, also mit verhältnismäßig noch wenig entwickelten Schülern beginnen und dann mit einer stattlichen Stundenzahl weiter fortführen. Der Kuriosität halber will ich hier noch auf ein Büchlein hinweisen, das einen der bedeutendsten frz. Verfechter der direkten Sprachenerlernung zum Verfasser hat: Ch. Kuhff, Form und Zahl. I[ère] Partie. Zu Haus. Die Jahreszeiten. Paris, Ch. Leroy 1902. Es liefert einen beredten Beweis, mit welchem Ernst und Eifer man sich in Frankreich an das Erlernen der deutschen Sprache macht, ebenso gibt es manchen verständigen Wink über methodische Auslese und Anordnung.

Wanderung durch den großartigsten Teil des Gebirges, hierauf Abstieg nach der hübschen frz. Sommerfrische Gérardmer, zuletzt die Rückkehr durch die „Schlucht“ und das Münstertal. Fürwahr des Anregenden gibt es in beiden Fällen eine solche Fülle, daß das Beiwort „lohnend“ hier eher am Platze ist als an den meisten Stellen, wo es gesetzt wird. Und in sprachlicher Beziehung, glaube ich, kann man es schwerlich bequemer haben. An dem Wallonischen der untersten Volksschichten in Belgien braucht sich niemand zu stoßen, und in Schnierlach dünkt man sich in eine rein frz. Gegend versetzt. Aufs dringendste möchte ich aber jedem abraten, bei einer derartigen Studientour gute Freunde und Bekannte mitzunehmen, die nur deutsch sprechen mögen oder alles, was nicht deutsch ist, lächerlich oder widerwärtig finden. Dagegen suche man vorübergehenden Anschluß an Einheimische: trotz alles wirklichen oder vermeintlichen Deutschenhasses werden stets einige bereit sein, dem Ausflügler alle mögliche Auskunft zu erteilen.

Zum Schluß ein paar bescheidene Anfragen an die neuesten preußischen Lehrpläne. Als Lehrziel haben die Lehrpläne von 1891 aufgestellt: „Verständnis nicht zu schwieriger bedeutender Schriftwerke der letzten drei Jahrhunderte“, also nach üblicher Auslegung des 17., 18. und 19. Jahrhunderts. Nun leben wir laut obrigkeitlicher Anweisung seit dem 1. Januar 1900 im zwanzigsten Jahrhundert, doch die jetzt regierenden Lehrpläne sagen ebenfalls: „Verständnis der bedeutendsten frz. Schriftwerke der letzten drei Jahrhunderte“. Welche Jahrhunderte sind eigentlich damit gemeint? — Dann werden jetzt „in jeder Stunde Sprechübungen im Anschluß an Gelesenes und . . . über Vorkommnisse des täglichen Lebens“ gefordert. In den alten Lehrplänen dagegen hieß es: „Abgesehen von den Stunden für schriftliche Übersetzungen soll keine Stunde ohne Sprechübungen vergehen“. Es galt also die Einschränkung, wonach in Stunden, in denen schriftliche Arbeiten gefertigt wurden, Sprechübungen nicht angestellt zu werden brauchten. Ist diese Einschränkung mit Absicht beseitigt? Und heißt es wirklich hinter dem Worte „Gelesenes“ und, das nicht durch oder ersetzt werden darf? Möchte doch bald eine authentische Erklärung uns von diesen Bedenken befreien! Und wenn noch in glücklicher Stunde einer der Allgewaltigen mich fragte, ob ich einen besondern Wunsch hätte, so würde ich ohne Zaudern sprechen: „Die frz. Konjugation, besonders die der sogenannten unregelmäßigen Zeitwörter, ist so ganz einfach nicht: mancher hat sie auf dem Gymnasium überhaupt nie ordentlich erlernt. Und doch ist ohne ihre Kenntnis nichts Rechtes anzufangen. Ach, so gebet uns in den Tertien die dritte Stunde wieder, wir wollen uns dafür bemühen, in der Prima mit zwei auszukommen“.

Strasburg, Westpr. A. Rohr.

ZWEITE ABTEILUNG.

LITERARISCHE BERICHTE.

1) **Viktor Thumser, Schule und Haus.** Populäre Vorträge, gehalten an den Elternabenden des k. k. Mariahilfer Gymnasiums in Wien. Wien und Leipzig 1902, Franz Deuticke. 88 S. 8. 1,80 *M*.

Fünf Vorträge, von dem Direktor Thumser und von vier Professoren des Mariahilfer Gymnasiums, sind in dem Büchlein vereinigt. Der erste (S. 1—19) von Direktor Thumser über „die Sprechstunde" legt dar, unter welchen Voraussetzungen die Einrichtung der Sprechstunde, die den Eltern Gelegenheit gibt, mit den Lehrern ihrer Söhne und mit dem Direktor sich über Fragen der Erziehung und des Unterrichts im Interesse ihrer Söhne auszusprechen, zum Segen für Schule und Haus wirken könne. Vorsichtig und gewissenhaft werden Pflichten und Rechte der Schule wie des Elternhauses gegeneinander abgewogen. Mit vollem Rechte betont Thumser, die Schule maße sich kein fremdes Recht an, sondern komme nur ihrer Pflicht nach, wenn sie sich auf Grund ihrer besonderen Erfahrungen der Familie als treue Beraterin bei der Erziehung der Jugend zugeselle und verständnisvolle, entschiedene Beachtung ihrer wohlgemeinten Ratschläge um so bestimmter erhoffe, je ängstlicher und sorgfältiger sie stets jene Gebiete der Erziehung meide, welche mit Recht als die alleinige Domäne des Hauses gelten; anderseits aber müsse die Schule die offenen Aufklärungen des Elternhauses über diejenigen Seiten des Charakters der Zöglinge, die im Schulleben weniger zur Geltung gelangen, jederzeit gern zur Ergänzung ihrer eigenen Erfahrungen hinnehmen. Ganz besonders wichtig sei das Zusammenwirken beider Faktoren bezüglich der Fragen des Unterrichts. Bei entsprechender Belehrung werde dem Hause die Berechtigung für den Ernst des Maßstabes einleuchten, den die Schule bei der Beurteilung der Schülerleistungen handhabe, und zwar um so mehr, je klarer vor Augen trete, durch wie oft wiederholte Übungen die geforderten Leistungen vorbereitet würden. Die Voraussetzung für einen gedeihlichen Erfolg solcher Aussprachen sei, daß sie von verständnisvollem Vertrauen beider Teile zueinander getragen seien; dies sei nur möglich, wenn beide Faktoren, Lehrer wie Eltern, bei ihren Erörterungen nie des Taktes vergäßen, zugleich aber auch von Empfindsamkeit sich

stets frei hielten: das Elternhaus müsse ebenso den Gerechtigkeitssinn der Schule achten als diese die Kindesliebe der Eltern.

Der zweite Vortrag (S. 20—24) von Friedrich Umlauft behandelt „die Bedeutung der Landkarte für den Schulunterricht und das häusliche Studium“. Er geht davon aus, daß ohne Karte alle geographischen Kenntnisse in der Luft schweben; deshalb werde in den Lehrplänen stets die Bedeutung der Karte nachdrücklich betont; nicht nur beim Unterricht selbst, sondern auch beim häuslichen Studium müsse der Atlas die Grundlage bilden.

An dritter Stelle (S. 25—43) spricht Ferdinand Dressler über „Belohnung und Strafe als Erziehungsmittel“. Als Motto ist Senecas Wort: 'Puerum rege! Qui nisi paret, imperat' vorangesetzt. Als vollwertige Zuchtmittel seien Belohnungen und Strafen in die Pädagogik aufgenommen, wenn man sie auch nicht als die vorzüglichsten Erziehungsmittel betrachten dürfe. Ebenso verfehlt wie eine zu häufige Anwendung der Belohnung sei der Mißbrauch der Strafe, der nur abstumpfend wirke oder gar zu Trotz und Verstocktheit antreibe: vielmehr seien beide sparsam anzuwenden. In erster Linie werde der Erzieher ohne Zuchtmittel den Willen des Kindes zu lenken sich bemühen müssen, wobei er sich vor Härte zu hüten habe und mit Verbot und Gebot möglichst sparsam sein müsse. Würden Belohnungen und Strafen angewandt, so müßten sie vor allem gerecht sein: nichts dürfe belohnt werden, wobei kein Verdienst. nichts bestraft, wobei keine Schuld des Zöglings vorliege. Zu berücksichtigen sei auch dessen Temperament, Alter und Bildungsstufe. Verfehlt sei es, mit Leidenschaft und in Übereilung zu strafen, ebenso aber auch Kälte und Teilnahmlosigkeit bei der Strafhandlung.

Der vierte Vortrag von Emanuel Feichtinger (S. 44—72) handelt „über den Nutzen der klassischen Sprachen für das Studium moderner Sprachen“. Er geht davon aus, daß durch die grammatische Schulung, welche das Studium der klassischen Sprachen gewähre, und durch die Aneignung ihres Wortschatzes dem Gymnasiasten die Fähigkeit, moderne Sprachen doppelt so leicht als andere zu lernen, als reife Frucht in den Schoß falle. Das wird zunächst nachgewiesen für die slavischen Sprachen, besonders das Czechische, sodann für die Tochtersprachen des Lateinischen und für das Englische. Der Beweisführung im einzelnen nachzugehen, würde uns zu weit führen; nur so viel sei erwähnt, daß der Vortrag eine reiche Fülle interessanten und lehrreichen Materials bietet, nicht bloß für Laien, sondern auch für Schulmänner.

An fünfter Stelle spricht Karl Haas über „die Poesie in der Schule“ (S. 73—88). Von dem Gedanken ausgehend, die Poesie spiele sowohl in der Entwicklung der Menschheit als auch im geistigen Werdegang des Einzelnen eine so wichtige Rolle, daß

ihr notwendigerweise auch ein wichtiger Anteil an der Erziehung zufallen müsse, bespricht er zunächst, was beim Vortrag von Gedichten besonders zu beachten sei, Reinheit der Aussprache, richtige Betonung, die Anwendung der Pausen, dann die Wichtigkeit des Besuches guter Theater und die Überwachung der privaten Lektüre der Schuljugend.

Die Vorträge sind populär gehalten, auf ein Laienpublikum berechnet; sie entsprechen ihrem Zwecke, in den Elternkreisen Verständnis für die Aufgaben der Schule, Interesse für Fragen der Erziehung und des Unterrichts zu erwecken und das Zusammenwirken von Haus und Schule anzubahnen und zu fördern.

2) Die deutsche Schule im Auslande. Organ des Vereins deutscher Lehrer im Auslande. Monatsschrift für nationale Erziehung in der deutschen Schule und Familie. Herausgegeben von Hans Amrhein, (Galatz) und Bernhard Gaster (Antwerpen). Wolfenbüttel, Heckner'sche Druckerei. Jährlich 5 ℳ. II. Jahrgang, 1. Heft (Januar 1903). 51 S. 8.

Die Monatsschrift, das offizielle Organ des Verbandes der deutschen Lehrer im Auslande, setzt sich das Ziel, ein Bindemittel für die vielen Hunderte von deutschen Lehrern im Auslande zu sein, ihr Standesbewußtsein zu kräftigen, die materielle Lage der Auslandlehrer bessern zu helfen und die Brücke zu bilden zwischen dem Heimatlande der Pädagogik und dem pädagogischen Neulande. Zugleich will sie auch Winke für den Unterricht in der Familie bringen. Sie soll ferner eine Hüterin und Pflegerin deutscher Zucht und Sitte, deutscher Art und deutscher Sprache für die Deutschen im Auslande sein.

Das vorliegende erste Heft des II. Jahrganges enthält nach einem Vorwort an die Leser einen Aufsatz von Gaster (Antwerpen): „Der Einfluß der Schulreform in Deutschland auf die Entwicklung der höheren deutschen Schulen im Auslande“. Von der nunmehr offiziell anerkannten Gleichwertigkeit der drei Arten höherer Schulen in Preußen erhofft der Verf. den günstigsten Einfluß auf die Entwicklung der höheren deutschen Schulen im Auslande; er ist entschiedener Gegner der Gymnasien und Verfechter der Realschule. – Es folgt der Aufsatz von Franz Schmidt (Bukarest): „Zur Aufgabe und Gestaltung des deutschen Unterrichts in den deutschen Schulen in Rumänien“. Er betont, daß vor allem deutsche Geschichte und deutsche Sprache die Aufgabe hätten, unsere Auslandsjugend unserem Volke zu erhalten, und erörtert dann eingehend die Frage, wie der deutsche Unterricht speziell in den rumänischen Schulen zu gestalten sei, um dies Ziel erreichen zu können. — Dann folgt Hermann L. Köster (Hamburg): „Über die Jugendschriftenbewegung in Deutschland“. Besonders auf die Tätigkeit der „Vereinigung deutscher Prüfungsausschüsse für Jugendschriften“ und auf die Bedeutung ihres Organs „der Jugendschriftenwarte“ wird hier hingewiesen. — Es

schließt sich an eine „Epistola ex Ponto“ über die Verhältnisse in Constantza, ferner ein Aufsatz von Lenz (Darmstadt) über „die deutschen Schulen in Frankreich“. Er bespricht die beiden einzigen deutschen Schulen in Frankreich, die deutsche Armenschule im Stadtviertel La Villette zu Paris und die deutsche Schule in Marseille. Den Schluß der Aufsätze bildet „Von der deutschen Schule in Johannesburg“, der zur Beihilfe für diesen Vorposten deutscher Bildung in Südafrika auffordert.

An die Aufsätze schließen sich kleine Mitteilungen verschiedenen Inhalts unter der Überschrift „Aus aller Welt“.

Soweit sich nach dem Inhalte des ersten Monatsheftes ein Urteil fällen läßt, bietet die Monatsschrift mannigfache Anregung und interessante Mitteilungen nicht bloß für die deutschen Lehrer im Auslande, sondern für jeden, der Interesse für das Deutschtum im Auslande hat.

3) Oscar Mey, Frankreichs Schulen in ihrem organischen Bau und ihrer historischen Entwicklung mit Berücksichtigung der neuesten Reformen. Zweite, vollständig umgearbeitete und wesentlich vermehrte Auflage. Leipzig 1901, B. G. Teubner. XII u. 222 S. 8. 4,80 *M*.

Nachdem die erste Auflage 1893 unter dem Titel „Die Schulen und der organische Bau der Volksschule in Frankreich“ veröffentlicht war, erscheint das Buch jetzt in zweiter Auflage erweitert unter dem oben angegebenen Titel. Der Verf. betont die großen Fortschritte, die Frankreich durch völlige Neugestaltung des Volksschulwesens nach dem großen Kriege 1870/71 gemacht hat; mit gleicher Energie habe es dann die Hebung des Hochschulwesens betrieben und gehe zur Stunde mutig an die letzte und vielleicht schwierigste Aufgabe, die Organisation der höheren Schulen.

Im ersten Abschnitt (S. 1—22) behandelt Verf. die Université de France, die 1808 von Napoléon I. geschaffene oberste Verwaltungs- und Unterrichtsbehörde, welcher ausschließlich die Leitung des gesamten öffentlichen Unterrichts und der Erziehung im ganzen Reiche übertragen war, und die Geschichte ihrer Entwickelung unter den wechselnden Regierungen des 19. Jahrhunderts bis zur dritten Republik. Sodann schildert er die Zentralverwaltung des Schulwesens in ihrer jetzigen Gestaltung und die Schulbehörden der Provinz.

Der zweite Abschnitt (S. 22—50) stellt das Hochschulwesen (Enseignement supérieur) dar. Nach einem Überblick über die Geschichte des französischen Hochschulwesens seit der Revolution bespricht er zunächst das Institut de France, bestehend aus 1. der Académie française, deren Hauptaufgabe die Überwachung der Sprache, die Feststellung der Orthographie, die Neuausgabe des Dictionnaire de l'Académie und die Herausgabe des Dictionnaire historique de la langue française ist, 2. der Académie des inscrip-

tions et belles lettres (der alten Geschichte und der Sprachen), 3. der Académie des sciences morales et politiques (Rechts- und Staatswissenschaften), 4. der Académie des sciences (der exakten Wissenschaften), 5. der Académie des beaux-arts. Darauf behandelt er die eigentlichen Hochschulen, die 16 Universitäten, das Collège de France, die Ecole pratique des hautes études, das Museum d'histoire naturelle, sowie die verschiedenen Hochschulen für bestimmte einzelne Fächer. Über Vorlesungen und Dozenten, Besoldung der Universitätslehrer, Volkshochschulen, sowie über die akademischen Grade, Examina, Titel, Vereinigungen orientieren die nächsten Kapitel.

Der dritte Abschnitt über das höhere Schulwesen (S. 50 —110) beginnt gleichfalls mit einem geschichtlichen Überblick über dessen Entwicklung seit der Revolution und schildert dann eingehend das höhere Schulwesen der Neuzeit: zunächst die verschiedenen Arten öffentlicher höherer Schulen, ihre Lehrpläne, die physische Erziehung, die Prüfungen, die Leitung und die Lehrkörper der höheren Schulen, auch nach ihren äußeren Verhältnissen, das Schulleben, die Disziplin. Es folgen die höheren Privatschulen und geistlichen Schulen, der höhere Unterricht für Mädchen, die verschiedenen Arten höherer Fachschulen (militärische, landwirtschaftliche, kaufmännische Hochschulen).

Der vierte, umfangreichste Abschnitt ist dem Volksschulwesen gewidmet (S. 110—203). Nach einer Geschichte der Entwicklung des Volksschulwesens bis auf die Neuzeit folgt zunächst die Schilderung der Schulbehörden. Das sich anschließende Kapitel behandelt die Mutterschulen (Ecoles maternelles), in denen Kinder beiderlei Geschlechts von 3—6 Jahren gemeinsam Pflege und Erziehung finden und bereits den Anfang eines methodischen Unterrichts erhalten, im Gegensatz zu den Kleinkinderbewahranstalten (salles d'asile). Dann wendet Verf. sich der Darstellung der Volksschule (Ecole primaire) selbst zu, einschließlich der Ergänzungskurse, der Handwerker- und Fachschulen und der Bildungsanstalten für Volksschullehrer.

Der fünfte Abschnitt (S. 203—222) bespricht die Stellung des Lehrers als Beamten im öffentlichen Schuldienste, die pädagogische Literatur und die Ausgaben für das gesamte Schulwesen.

Das Buch ist hervorgegangen aus einer eingehenden und liebevollen Beschäftigung mit dem gesamten Bildungswesen unseres westlichen großen Nachbarstaates: alle verschiedenartigen Zweige des französischen Schulwesens sind in Betracht gezogen. Die Darstellung stützt sich auf ein sehr umfangreiches Zahlenmaterial; die gesetzlichen Bestimmungen sind überall, wo es zweckdienlich ist, mitgeteilt. Keineswegs aber bietet das Buch etwa nur eine trockene Zusammenstellung von Zahlen und Bestimmungen,

sondern es gibt in anschaulicher und klarer Darstellung eine ansprechende und sachgemäße Schilderung des französischen Unterrichtswesens. Verf. übt dabei eine wohl erwogene und besonnene Kritik; durchaus frei von Einseitigkeit und nationalen Vorurteilen erkennt er gern und rückhaltlos das Gute an, wo er es findet, und äußert anderseits ebenso offen Tadel und Bedenken, wo die betr. Einrichtungen Fehler oder Unvollkommenheiten aufweisen. Das Buch kann allen, die sich über das französische Schulwesen orientieren wollen, bestens empfohlen werden.

Höchst am Main. Adolf Lange.

Georg Wobbermin, Der christliche Gottesglaube in seinem Verhältnis zur gegenwärtigen Philosophie. Berlin 1902, Alexander Duncker. 128 S. gr. 8. 2 ℳ, geb. 2,60 ℳ.

Ein tüchtiges, höchst lesenswertes Buch, nicht nur dem Theologen zu empfehlen, sondern allen Gebildeten, die sich für die großen philosophischen und naturwissenschaftlichen Fragen der Gegenwart interessieren. Der gelehrte Verf. beherrscht den von ihm behandelten Stoff nach allen Seiten. Ein gründlicher Kenner der christlichen Theologie, hat er die hervorragenden Werke der modernen Naturwissenschaft und Philosophie sich zu eigen gemacht, um als mutiger Apologet seine Sache zu führen; er weiß sich in die Gedankenwelt der Gegner zu versetzen und von da den Richtweg zu zeigen zu dem christlichen Gottesglauben. Aber er will nicht mehr beweisen, als zu beweisen ist. Er weiß, daß dem Frommen das Dasein Gottes gewiß ist, aber er weiß auch, daß das Dasein Gottes erweisen zu wollen, ein unmögliches Ding ist. Aber gerade darum stellt er sich die Aufgabe, den christlichen Gottesglauben in wissenschaftlich-philosophischer Weise zu vertreten, ihn wissenschaftlich-philosophisch zu begründen durch eine vom Boden der Naturwissenschaften ausgehende Reflexion wie durch eine vom Boden der Geisteswissenschaften ausgehende Argumentation.

Das Buch ist eine Überarbeitung der von dem Verf. als Dozenten der Berliner Universität gelegentlich des diesjährigen Ferienkursus der kirchlich-theologischen Konferenz der Provinz Brandenburg gehaltenen Vorlesungen. Sein leitender Gesichtspunkt ist, sagt Verf. im Vorwort, der gewesen, einen einführenden und orientierenden Überblick über den gegenwärtigen Stand derjenigen philosophischen Probleme und Arbeiten zu geben, die für die Beurteilung der Grundgedanken des christlichen Gottesglaubens von Bedeutung sind.

Wobbermin hat mit dem von A. Ritschl ehedem ausgegebenen und oft nachgesprochenem Worte: „Fort mit der Metaphysik aus der Theologie“ gründlich gebrochen. In seinem vor einem Jahre in demselben Verlage erschienenen Buche „Theologie und Metaphysik“ hat er diesen Schritt wissenschaftlich gerechtfertigt und

den Anfang gemacht und den Kampf aufgenommen mit dem von Avenarius begründeten und seinen Schülern weiter ausgebildeten Empiriokritizismus. — Hier finden wir ihn auf demselben Wege. Er nimmt seinen Ausgang von Kant. Kant hat dem verstandesmäßigen Erkennen und Wissen feste, unüberschreitbare Grenzen gezogen in der Kritik der reinen Vernunft; aber in der Kritik der praktischen Vernunft hat er hingewiesen auf eine Erkenntnis, die im Innern des Menschen erwächst, die sich ihm aufschließt in der Tiefe des Gemüts, aus seiner eigenen inneren Erfahrung heraus. Das sind bleibende Wahrheiten. Aber Kant ist bei der Trennung beider Erkenntnisprinzipien stehen geblieben, und dieser Dualismus ist unhaltbar, er muß überwunden werden, es ist nicht zweierlei Vernunft, sondern eine. Der theoretischen Vernunft bietet sich auch das persönliche Gefühls- und Willensleben als Objekt der Untersuchung dar, dessen Eigentümlichkeiten sie nur respektieren muß. Umgekehrt schließt die praktische Vernunft, insofern sie doch auf den sittlichen, nicht auf den blinden, instinktmäßigen Willen gegründet wird, die Vernunft im Sinne des vernünftigen Denkens in sich. Denn sittlichen Willen gibt es nur in Verbindung mit derartiger Vernunftübung und derartigem Vernunftgebrauch. Wir müssen den Versuch, eine abschließende philosophische Weltanschauung zu gewinnen, aufbauen auf dem gesamten Material des gewonnenen Erfahrungswissens, auf dem gesamten Material der äußeren und inneren Erfahrung, der Versuch wird notwendig hypothetisch bleiben und der steten Korrektur unterliegen. Solche Versuche waren schon die sogenannten Beweise für das Dasein Gottes. Diese haben zwar seit Kant allen Kredit verloren, aber der Verf. vermag sich dies ungünstige Urteil nicht ohne weiteres und nicht vollständig anzueignen. Ihm scheinen die den Hauptformen jener Beweise zugrunde liegenden Motive und Tendenzen bedeutsame Wahrheitsmomente von bleibender Giltigkeit zu enthalten, ja seine Meinung geht gerade dahin, daß wir diese Motive und Tendenzen heute auf Grund unseres heutigen Wissens und Erkennens eine viel stärkere Beweiskraft gewinnen lassen können, als es den alten Theologen und Philosophen möglich war. Es sind naturgemäß zwei Gruppen solcher Argumentationen zu unterscheiden; die einen erheben sich auf der Basis der Naturwissenschaft, die anderen auf der Basis der Geisteswissenschaften. In den überlieferten Schulformen sind freilich alle diese Beweise hinfällig, sie trifft die Kritik Kants. Damit hat Verf. seinen Stand bestimmt; die Kosmologie führt zu Gott als mathematisch-logischer Intelligenz, die Biologie zu Gott als Zwecke setzenden und verwirklichenden Willen, die Psychologie zu Gott als geistiger Persönlichkeit, die Spekulation zu Gott als einheitlicher Allheit geistig-persönlichen Lebens; in den beiden ersten Betrachtungen setzt er sich mit den Naturwissenschaften, in den beiden letzten mit den Geistes-

wissenschaften auseinander, beides unter der Parole: „zurück zu Kant“ und „von Kant vorwärts“. Wie Verf. im Kampf gegen die Naturforscher und Philosophen, die er namhaft gemacht und gruppiert hat, langsam und bedächtig vorschreitend, die Leser zwingt, mit ihm von der Physik zur Metaphysik überzugehen, das auszuführen überschreitet die Grenzen dieser Anzeige; ich kann nur sagen, daß ich ihm mit dem größten Interesse gefolgt bin, in gleicher Weise in Spannung gehalten durch die Vielseitigkeit des Wissens des Verfassers wie durch den wissenschaftlichen Ernst, mit dem er seine Aufgabe löst. Vor unserem geistigen Auge läßt er alle Forscher vorüberziehen, die auf dem Gebiet der Naturwissenschaften wie Geisteswissenschaften das moderne Denken beherrschen und beeinflussen; in der Auseinandersetzung seiner Gedanken mit ihnen kommt er zu dem Schluß, daß hinter bezw. vor der Entwickelung des kreatürlichen Lebens eine das Ziel der Entwickelung bestimmende und sie selbst leitende Lebensmacht steht, die diejenigen kreatürlichen Lebensformen, die zu geistigem Personleben gelangt sind, in die Einheit mit sich aufnimmt, ohne sie in ihrer Individualität zu vernichten, Urform und einheitliche Allheit des geistig-persönlichen Lebens.

Den Abhandlungen hat Verf. Zusätze und Literaturnachweise beigefügt, biographische und literarische Mitteilungen über die Gelehrten, mit denen er sich auseinandersetzt. In diesem Anhang steckt gleichfalls ein gut Stück geistiger Arbeit.

Das Buch, das auch durch seine Ausstattung wie seinen Druck einen recht angenehmen Eindruck macht, sei hiermit angelegentlich empfohlen.

Stettin. Anton Jonas.

Emil Grosse, Zum deutschen Unterricht. Heft 7: Aus Immanuel Kants Schriften. Berlin 1903, Weidmannsche Buchhandlung. 46 S. 8. 0,75 *M*.

Fast im selben Augenblicke, da der ausgezeichnete Pädagoge von einer reichgesegneten, mehr als 40jährigen Wirksamkeit als Jugenderzieher zurücktritt, erscheint dieses 7. Heft seiner dem deutschen Unterricht gewidmeten Sammlung, die als Niederschlag eines „im Würdigsten beschäftigten“ Lebens und Strebens anzusehen ist. An Stelle von Wort und Lehre muß nunmehr Schrift und Druck treten, um an jüngere Geschlechter die lebende Fackel erhabener Ideen unserer Geistesheroen weiterzugeben, die nicht aufhören darf, Licht und geistiges Leben zu entzünden.

Daß diese Auswahl aus Kants Schriften, die erste m. W., die es gibt, von Königsberg ausgeht, wird niemand für reinen Zufall halten, wie es niemand wundernehmen wird, daß Emil Grosse es ist, der als erster den Versuch macht, die Schriften des großen Königsberger Philosophen für die Schule und besonders für den deutschen

Unterricht nutzbar zu machen. Hat er doch, auch als erster, vor nunmehr 20 Jahren zur 400jährigen Gedächtnisfeier von Luthers Geburt eine treffliche Auswahl aus dessen Werken nebst wertvollen sprachlichen Bemerkungen erscheinen lassen, ein Beispiel, das bald rege Nacheiferung fand. Daß E. Grosse sich gerade leichte Stoffe zu wählen pflegt, wird niemand behaupten, daß sie zu schwer und für die Schule zu hoch sind, nicht zugeben, wer sich bewußt ist, gerade mit Dichtungen wie Schillers „Ideal und Leben", Goethes „Das Göttliche" durch solche Hilfsmittel unterstützt die tiefsten und nachhaltigsten Wirkungen auf die Schüler der obersten Klasse erzielt zu haben. — „Sie können nicht alles verstehn", wirft man ein. Zugegeben, doch wo verstehn Schüler alles? Etwa bei Goethes Iphigenie oder Schillers Maria Stuart? Und wer versteht überhaupt bei einem Kunstwerk alles? Bleibt doch nach Goethes Wort (Über Laokoon) „ein echtes Kunstwerk wie ein Naturwerk für unsern Verstand immer unendlich; . . . es kann nicht eigentlich erkannt werden". Es fragt sich nur, ob das, was erkannt und verstanden wird, die aufgewendete Mühe lohnt und ob sich der Gegenstand mit den Aufgaben des höheren Unterrichts deckt oder doch in innige, wirksame Verbindung setzen läßt; diese Frage ist aber bei Grosses Schriftenauswahl unbedingt zu bejahen.

In den neuen Lehrplänen werden (S. 20) für die Prosalektüre „philosophische Stücke eines Lehrbuchs für die oberen Klassen" empfohlen. „Durch zweckmäßig geleitetes Lesen dieser Art", heißt es an anderer Stelle (S. 22), wird die philosophische Propädeutik, deren Aufnahme in den Lehrplan der Prima an sich wünschenswert ist, wirksam unterstützt oder kann „wenigstens einigermaßen ersetzt" werden.

Die vorliegende Auswahl aus Kant darf man wohl als Teil eines „beweglichen Lesebuchs" und als beste philosophische Propädeutik bezeichnen, ja sie ist mehr als eine solche; sie führt in die Philosophie selbst ein und zugleich zu einer ihrer Hauptquellen, zu des größten Philosophen bedeutendsten Werken.

Gleich auf der ersten Seite werden dem Leser die berühmten 3 Kantischen Fragen vorgelegt:

1. Was kann ich wissen?
2. Was soll ich tun?
3. Was darf ich hoffen?, zu denen dann die 4. tritt: Was ist der Mensch? So wird das ganze „Feld der Philosophie" übersichtlich eingeteilt und die Hauptaufgaben alles vernünftigen Denkens sind gegeben.

Die Beziehung Kants zu Plato gibt Stender in seiner Ausgabe des Phädon mit den Worten: „Keine Schrift der Alten antwortet besser (als Phädon) auf die berühmten Kantschen Fragen, was kann ich wissen? was soll ich tun? was darf ich

hoffen?" Wenn Stender darum den Phädon für ein vortreffliches Mittel zur Propädeutik der Philosophie erklärt, dürfte eine Auswahl aus Kants Schrift selbst diesem Zwecke erst recht entsprechen. Es folgt ein Abschnitt „vom Meinen, Wissen, Glauben", dann der kategorische Imperativ der Pflichten. Damit berührt sich die großartige Apostrophe der Pflicht: „Pflicht! du erhabener großer Name" u. s. w. Wie heilsam und wohltuend in unserer Zeit, wo man so viel vom Rechte des Individuums hört, wo die gefährlichste aller Phrasen vom Rechte seine Individualität auszuleben, zu „bejahen", bei hoch und niedrig so viel Unheil anrichtet, einmal wieder ein herzhaftes Wort von der Pflicht des Individuums zu vernehmen.

Besonders hier tritt die Berührung mit Schillers philosophischen Schriften für jeden Kundigen ebenso klar zu Tage, wie in den folgenden Abschnitten, die das Dasein Gottes als Postulat der reinen praktischen Vernunft zum Gegenstande haben, die Beziehung zum Religionsunterricht. Gut gewählte Beispiele aus der Methodenlehre der reinen praktischen Vernunft fördern das Verständnis. Es folgt der „Beschluß": „Zwei Dinge erfüllen das Gemüt mit immer neuer und zunehmender Bewunderung und Ehrfurcht ... der bestirnte Himmel über mir und das moralische Gesetz in mir".

Höchst zweckmäßig, d. h. innerlich wertvoll und leicht verständlich zugleich, ist auch die Auswahl aus der Metaphysik der Sitten über den „guten Willen", „Tugendlehre" und „Tugendpflicht", „moralisches Gefühl" und „Gewissen", während das Bruchstück eines moralischen Katechismus zeigt, wie Kant sich ein philosophisches Gespräch zwischen Lehrer und Schüler denkt. Sein eigenes Ziel bei diesem Unterricht war nicht, „Philosophen von Gewerbe" auszubilden, sondern sie „durch Übung und selbsteigenen Gebrauch der Vernunft" zu selbsttätigem Denken zu erziehen. In einem Briefe an Herz nennt er als „Hauptzweck seines akademischen Lebens, gute und auf Grundsätzen errichtete Gesinnungen zu verbreiten und in gut geschaffenen Seelen zu befestigen"; auch E. Grosse beabsichtigt mit seiner Auswahl aus Kants Werken sicher nichts anderes.

Nur einen Mangel des sonst so verdienstvollen Schriftchens möchte ich nicht unerwähnt lassen; es ist zu teuer, nicht etwa

[1]) Man vergleiche übrigens den sehr lehrreichen Aufsatz von G. Schneider im Februarheft 1903 dieser Zeitschrift: Der philosophische Unterricht in den höheren Schulen. „Die Annahme eines a priori ist wohl die bedeutendste Übereinstimmung zwischen Plato und Kant; bei Plato sind alle Begriffe a priori, nach Kant sind es nur bestimmte Begriffe". „Für die ganze Weltanschauung ist es von entscheidendem Einflusse, ob ich ein a priori annehme oder nicht; im ersteren Falle muß ich einen Geist im Menschen und damit einen Gott annehmen, im zweiten Falle verfalle ich dem Sensualismus und damit dem Materialismus".

für den höchst wertvollen Inhalt, sondern gerade wegen dieses Gehaltes mit Rücksicht auf seine so wünschenswerte Verbreitung. Je besser, je gemeinnütziger ein Buch ist, desto billiger muß es sein und pflegt es zu sein. So möchten wir die Weidmannsche Buchhandlung, die auch die meisten andern Schriften E. Grosses verlegt hat (wie Schillers Künstler und Ideal und Leben) auf die vom Verein für Reformationsgeschichte bei Niemeyer in Halle herausgegebenen ebenso trefflichen „Schriften für das deutsche Volk" hinweisen, die man bei nahezu gleich guter Ausstattung und größerem Umfang 10 Stück für eine Mark kauft. Solche Schriften müssen nicht nur in der Hand des Lehrers, sondern auch in der des Schülers sein.

Wehlau. Max Nietzki.

O. Weise, Ästhetik der deutschen Sprache. Leipzig 1903, B. G. Teubner. 308 S. 8. geb. 2,80 *M*.

„Es ist die rechte Zeit", sagt Nietzsche in dem Bruchstück: Über Lesen und Schreiben, „mit der deutschen Sprache sich endlich einmal artistisch zu befassen. Es muß ein Handwerk entstehen, damit daraus eine Kunst werde". In der richtigen Erkenntnis von der Wahrheit dieses Wortes bietet Weise, der in weiten Kreisen bekannte Verfasser der im gleichen Verlag erschienenen Schrift „Unsere Muttersprache, ihr Werden und ihr Wesen", dem gebildeten Publikum in seiner Ästhetik der deutschen Sprache ein Buch, in dem er mit dem Zauber der sprachlichen Form bekannt macht, und sucht dadurch an seinem Teil ein Scherflein zur ästhetischen Erziehung des Deutschen beizutragen. Denn „die Unterschiede der Sprache in Formen und Wendungen je nach der Lebensschicht, im Alltagsdeutsch und in gewählterer, wichtigerer oder gar feierlicher Rede, in Prosa und Poesie, alle diese Unterschiede, die ja nicht verwischt und vermischt werden sollen oder können, sie liefern", um ein Wort Rudolf Hildebrands zu gebrauchen, „den erwünschten, geradezu herrlichsten Stoff zur Bildung des Geschmacks in vielerlei Beziehung".

Der Versuch muß entschieden als gelungen bezeichnet werden. Verf. teilt den Stoff in zwei Teile, einen allgemeinen, die Schönheiten unserer Sprache überhaupt, und einen besonderen, die Schönheiten der poetischen Ausdrucksweise. Im ersten Teil geht er den Lautwirkungen nach (Lautmalerei, Interjektionen, Wohllautsbestrebungen), behandelt Kraft und Milde, Würde und Anmut des Ausdrucks und hebt die Mittel hervor, durch die die Darstellung anschaulich und lebendig wird. Ein Anhang hat „die Frau und die Sprache" sowie den „Volkswitz" zum Gegenstand. Der zweite Teil gibt eine Charakteristik der Sprache der Dichter im allgemeinen und Goethes und Schillers im besonderen, behandelt Schmuck und Reinheit der poetischen Sprache, läßt uns

einen Blick in die Werkstatt der Dichter tun, die oft fleißig feilen und überarbeiten, ehe sie ihre Schöpfungen der Öffentlichkeit übergeben, und sucht den Einfluß besonderer Gegenden zu bestimmen. Das letzte Kapitel enthält Metrisches, und den Beschluß des Buches bilden reiche Literaturnachweise.

Man sieht schon aus dieser gedrängten Inhaltsübersicht, wie reichhaltig das Büchlein ist. Die Inhaltsangabe eines Kapitels möge zeigen, wie anziehend der Stoff dargestellt ist. Ich wähle dazu einen Abschnitt aus dem die Würde und Anmut des Ausdrucks behandelnden Teile: die Glimpfwörter (eine ansprechende Übersetzung von Euphemismen!).

Je naiver ein Volk ist, um so weniger fühlt es sich zu sprachlichen Beschönigungen veranlaßt, je berechnender es wird, um so mehr ist es in der Regel geneigt, im sprachlichen Ausdruck schön zu färben. Wie man zur Zeit der Römer anfangs an derben Ausdrücken keinen Anstoß nahm, später aber seinen Ruhm darin suchte, mit versteckten Worten zu bezeichnen, was man früher unbemäntelt ausgesprochen hatte, so besteht derselbe Gegensatz zwischen dem Ahd. und dem Mhd. Noch Heinrich von Veldeke läßt in seiner Eneit die Helden unter der Macht heftiger Liebe schwitzen, die späteren Dichter vermeiden derartige Ausdrücke sorgsam. Darnach kehrte unser Volk wieder zu seiner alten Gewohnheit zurück, d. h., um mit Berthold Auerbach zu reden, Mensch und Sprache wurden wieder ehrlich grob. Daß die Wörter keine Schuld haben, wenn man sie in den Bann tut, zeigt die Wind- und Wetterhose, von der man sich nicht zu reden scheut, während das Wort Hose nicht salonfähig ist. Und obwohl man die Wörter speien, schwitzen und schwängern in vornehmer Gesellschaft nicht in den Mund nimmt, spricht man unbeanstandet von feuerspeienden Bergen, schwitzenden Wänden und ozongeschwängerter Waldluft. Die Beweggründe, aus denen man in der Sprache manches verhüllt, sind teils Zartheit der Empfindung, teils Rücksicht auf andere, teils Ehrfurcht und heilige Scheu vor der Entweihung erhabner Dinge durch unnützen Gebrauch. Die Mittel, deren man sich zu diesem Zwecke bedient, sind die Anwendung von Fremdwörtern (Toilette u. a. für Abort), die Andeutung von Fehlern durch Verneinung einer Tugend (unliebenswürdig für grob), die Wahl allgemeiner, farbloser Wörter (etwas machen = cacare), der Gebrauch von Eigennamen (nach Speier appellieren statt speien), die Erwähnung von Vorzügen des Gemütes, um mangelnden Verstand zu bezeichnen (er ist ein guter Mensch für er ist etwas dumm), die Andeutung durch eine Zahl (der elfte Finger des Mannes) oder ein Zitat (Tobias 6,3 „Herr, er will mich fressen", wenn jemand gähnt, ohne den Mund zuzuhalten), die Unterdrückung eines Wortes (jemandem eine hineinhauen) oder endlich (in der Schrift) die Verwendung von Punkten statt der Worte. Die Gebiete, auf denen der

Euphemismus besonders beliebt ist, sind gewisse Körperteile und ihre Bekleidung, natürliche Verrichtungen, Krankheiten und Gebrechen, unedle Neigungen und Leidenschaften, aber auch geistige Mängel. Besonders zahlreiche beschönigende Ausdrücke haben wir für die Betrunkenheit, für Schläge, Foltern und Hinrichtung, Krankheiten, den Tod und endlich den Teufel. — Für alle Erscheinungen werden Belege in so reicher Fülle und mit so gewissenhafter Benutzung der schon vorhandenen Literatur gegeben, daß das Buch eine ebenso anregende Unterhaltung bietet, als es zuverlässig ist.

Eisenberg S.-A. Max Erbe.

---

1) Heinze und Schröder, Aufgaben aus klassischen Dramen, Epen und Romanen. 15. Bändchen: Aufgaben aus „Macbeth" und „Hamlet", zusammengestellt von Heinze. IV u. 62 S. 8. kart. 0,80 ℳ. — 16. Bändchen: Aufgaben aus Schillers Dramen „Die Räuber", „Fiesko", „Kabale und Liebe", „Don Karlos" und „Demetrius", zusammengestellt von Schröder. VI u. 68 S. 8. kart. 1,00 ℳ. — 17. Bändchen: Aufgaben aus Grillparzers „Sappho" und „Goldenem Vließ", zusammengestellt von Heinze. V u. 72 S. 8. kart. 1,00 ℳ. Leipzig 1901/02, Engelmann.

In den Besprechungen der vorangehenden Bändchen habe ich stets das Vergnügen gehabt, die trefflichen Zusammenstellungen als äußerst brauchbare Hilfsmittel für den deutschen Unterricht zu bezeichnen. Daß auch andere Lehrer des Deutschen dieser Ansicht sind und die Bändchen mit Vorteil benutzen, bezeugt der Umstand, daß schon von einer Reihe der Bücher sich Neuauflagen notwendig gemacht haben. Das den früheren Bändchen gespendete Lob kann voll auf die vorliegenden ausgedehnt werden. Nachdem die neuen Lehrpläne die Behandlung Shakespearescher Dramen in Prima verlangen, wird man — wenn „Julius Cäsar" auch wohl zunächst in Betracht kommen wird — doch auch zu den gewaltigen Tragödien greifen, die im 15. Bändchen verwendet sind, das ihre Erklärung bedeutend erleichtern wird. Ich verweise auf die 1. Aufgabe: „Der Aufbau der Handlung im „Macbeth"; auf die schönen Vergleiche zwischen Schillers „Macbeth" und seinem englischen Vorbilde, zwischen „Macbeth" und „Wallenstein". Ebenso anregend sind die „Hamlet" entnommenen Vergleiche, die Hamlet und Orestes; Marinelli und Polonius; Tell, den älteren Brutus und Hamlet einander vergleichend gegenüberstellen. „Macbeth" hat den Stoff für 19 disponierte Aufgaben und 142 Aufgaben zur Auswahl geboten; „Hamlet" sind entnommen 14 mehr oder weniger ausgeführte Aufgaben und 109 Themen zur Auswahl. — Das 16. Bändchen mit seinen 276 Aufgaben, von denen 40 disponiert sind, wird hauptsächlich der Privatlektüre zugute kommen, da für die Schullektüre der hier verwendeten Dramen keine Zeit vorhanden ist. Zur häus-

lichen Lektüre eignen sie sich vortrefflich, und Vorträge mit Zugrundelegung des Schröderschen Buches können das Verständnis vertiefen. Daß auch der bewunderungswürdige Torso des „Demetrius“ in den Kreis der Betrachtung gezogen ist, dürfte mit Genugtuung zu begrüßen sein. — Besonders stellt sich in den Dienst der neuen Lehrpläne, die ja bekanntlich auch ein Grillparzersches Drama zur Lektüre empfehlen, das 17. Bändchen mit seinen 121 „Sappho“ und 212 dem „Goldenen Vließ“ entnommenen Aufgaben, die von einer gründlichen Durcharbeitung der Grillparzerliteratur Zeugnis ablegen. Auf zwei Aufgaben möchte ich den Herrn Verf. noch aufmerksam machen, die ich in meiner Sapphoausgabe gestellt habe: 1. Die Katastrophe in Sophokles' „Ajax“ und Grillparzers „Sappho“ und 2. Grillparzers „Sappho“ und Mad. de Staëls „Corinna“. — Die Bändchen können den Herren Fachkollegen bestens empfohlen werden.

2) Teetz, Aufgaben aus deutschen epischen und lyrischen Gedichten. IV. V. VI. Bändchen: Aufgaben aus Uhlands Gedichten. 1. Teil: Aufgaben für mittlere und obere Klassen. X u. 170 S. 8. kart. 1,40 *M*. 2. Teil: Aufgaben für mittlere und untere Klassen. VIII u. 163 S. 8. kart. 1,40 *M*. 3. Teil: Aufgaben für untere Klassen. VIII u. 137 S. 8. kart. 1,20 *M*. Leipzig 1901/1902, Engelmann.

Drei stattliche Bändchen, in denen der köstliche Schatz der Uhlandschen Poesie für Aufgaben mit demselben großen pädagogischen Geschick nutzbar gemacht wird, das wir schon der glücklichen Bearbeitung der Schillerschen Gedichte für denselben Zweck nachrühmen konnten. Besonders wertvoll dürften die Bändchen deshalb erscheinen, weil unseres Wissens nirgends die Uhlandschen Gedichte auch nur annähernd so vollständig für deutsche Aufsätze verwendet worden sind und da die Bändchen Aufgaben für alle Klassen enthalten. Daß Teetz auch die oberen Klassen mit einigen Aufgaben bedacht hat, verdanken wir der sehr richtigen Anregung Zergiebels, der in der Zf. f. d. d. U. V 749 betonte: „Ein solches Zurückgreifen auf ein in einer früheren Stufe besprochenes Gedicht in den oberen Klassen hat gerade für die Vertiefung eine große Bedeutung: treten einem doch bei der Durchnahme so manchen Gedichtes Aufsatzthemen entgegen, welche man deshalb nicht zur Bearbeitung aufgeben kann, weil sie für die Stufe, welcher das Gedicht zugewiesen ist, zu schwer sind“. Indem Teetz dieser Anregung folgte, hat er eine ganze Reihe dem Standpunkte der oberen Klassen entsprechende Aufgaben zusammengestellt. Der Abdruck der Quellenberichte z. B. zu den Eberhardballaden; die genaue Darlegung der geschichtlichen Grundlage von „Bertran de Born“; die Wiedergabe zum Vergleiche herangezogener Dichtungen, z. B. des Ebertschen „Der Sänger im Palaste“ ermöglichen es dem Lehrer, auch in späteren Jahren, wenn die Balladen längst gelesen sind, vom Schüler, dem

er das Buch in die Hand gibt, einen Vortrag zu verlangen wie „Die Schlacht bei Reutlingen“ verglichen mit dem Berichte des Crusius oder ihn des „Sängers Fluch“ mit dem oben angezogenen Ebertschen Gedichte vergleichen zu lassen. Für Tertia, wo wohl meist die genannten Gedichte gelesen werden, dürften solche Anforderungen zu hoch sein, der Sekundaner ist ihnen gewachsen und zieht noch besonderen Vorteil aus der Nötigung, sich von neuem mit einem von früher vertrauten Unterrichtsgegenstande zu befassen. Zur Benutzung bei freien Vorträgen, für deren Vorbereitung vielfach die Zeit fehlt, möchte ich das erste Bändchen mit seinem reichen Aufgabenschatze besonders empfehlen. Behandelt sind: „Bertran de Born“ — „Das Glück von Edenhall“ — „Graf Eberhard der Rauschebart“ — „Ver sacrum“ — „Des Sängers Fluch“ — „Tells Tod“ — in 112 z. T. ausgeführten Aufgaben, denen sich noch 143 nicht disponierte und ausgeführte Themata zur Auswahl anschließen.

Der zweite Teil verwendet für mittlere und untere Klassen folgende Gedichte: „Der blinde König“ — „Das Schloß am Meere“ — „Junker Rechberger“ — „Schwäbische Kunde“ — „Klein Roland“ — „Roland Schildträger“ — „König Karls Meerfahrt“ — „Taillefer“ — „Der Schenk von Limburg“ — „Graf Richard Ohnefurcht“ — „Normännischer Brauch“ — „Die Kaiserwahl“; und zwar werden 89 disponierte Aufgaben z. T. in Bearbeitung geboten, 144 Themata zur Auswahl gestellt. Auch in dem vorliegenden Bändchen ist auf die Vergleichung der Gedichte mit ihren Quellen und mit Dichtungen ähnlichen Inhalts gebührend Rücksicht genommen. Von den Aufgaben möchte ich folgende, weil sie in zu lockerem Zusammenhange mit dem betreffenden Gedichte stehen oder mir auch für Mittelklassen zu hohe Anforderungen zu stellen scheinen, abweisen: Nr. 8 S. 44; Nr. 11 ebenda; Nr. 4 S. 114; Nr. 5 S. 115; Nr. 6—10 S. 117; Nr. 23 S. 136; Nr. 3 S. 152; Nr. 4, 11, 12 S. 163.

Der dritte Teil mit seinen Aufgaben für Unterklassen wird ebenfalls freudig begrüßt werden, da an Aufgabenzusammenstellungen für die niedersten Klassen höherer Schulen eben kein Überfluß ist. Übrigens wird sich auch dieses Heft, ebenso wie das zweite, als bequemes Hilfsmittel bei der Durchnahme der betreffenden Gedichte auch in den entsprechenden Klassen der Seminare, Präparandenanstalten, Mittel- und Volksschulen bewähren. Behandelt werden — und zwar ist die Zahl der ausgeführten Arbeiten, die als Probe dienen sollen, größer —: „Lied eines Armen“ — „Die Kapelle“ — „Schäfers Sonntagslied“ — „Des Knaben Berglied“ — „Einkehr“ — „Der gute Kamerad“ — „Der weiße Hirsch“ — „Die Rache“ — „Das Schwert“ — „Siegfrieds Schwert“ — „Der Königssohn“. Von den 94 disponierten Aufgaben sind 60 in vollständiger Bearbeitung geboten, die überall den Standpunkt der unteren Klassen wahrt. 165 Aufgaben

zur Auswahl schließen sich an. Weil sie mir an die Leistungsfähigkeit der unteren Klassen zu hohe Anforderungen zu stellen scheinen, möchte ich folgende Aufgaben ablehnen: Nr. 9 S. 10; Nr. 6, 7, 9 S. 11; Nr. 4 S. 23; Nr. 8, 9, 11, S. 44; Nr. 18 S. 79. Der Unterzeichnete kann die tüchtigen Bücher des um den deutschen Unterricht so verdienten Verfassers angelegentlichst als treffliche Hilfsmittel bei der Erklärung Uhlandscher Gedichte und bei der Auswahl und Vorbereitung von Aufgaben für Aufsätze und Vorträge empfehlen.

Schleiz (Reuß). Walther Böhme.

---

1) **Das deutsche Götter- und Heldenbuch. II. Wilzen- und Welsungensage.** Gesammelt und erneuert durch **Richard von Kralik.** Stuttgart u. Wien o. J., Josef Roth. (Allgemeine Bücherei, herausgegeben von der österreichischen Leo-Gesellschaft, Neue Folge 13—18.) 388 S. 8. 1,20 *M.*

Der vorliegende zweite Teil von Kraliks deutschem Götter- und Heldenbuch, dessen erster Teil in dieser Ztschr. LVI (1902) S. 27 f. besprochen wurde, enthält die Sagen von Wilze, Oserich, Etzel und Helke, Gudrun, Wieland, Orendel, Amlet, Beowulf, Helge, den Welsungen bis zur Tötung Fafners und Sigurds Verlobung mit Brünhild. Verfasser verfolgt auch im 2. Bande sein Ziel, die deutsche Heldensage durch schonende und treue, aber doch ordnende und sichtende Darbietung in lesbarer Form dem gebildeten deutschen Hause zu überliefern und zu erneuern. Er sucht einerseits eine allzu wortgetreue Übertragung der Quellen, anderseits eine zu freie Erneuerung zu vermeiden. Als Quellen benutzt er die Thidreks- und Wölsungensaga, die Edda, die mhd. Epen und Saxo. Die Verse sind, abgesehen von einigen Unebenheiten, im ganzen lesbar. Die Sprache will die Mitte zwischen altertümlicher Echtheit und moderner Glätte treffen. Für das Haus wird sich das Werkchen eher als brauchbar erweisen als für die Schule, da Verfasser, welcher vielfach der weitschweifigen und an Episoden reichen Thidrekssaga folgt, neben Wichtigem auch viel Nebensächliches verarbeitet. Die Schule wird auch eine Einführung in die deutsche Sage mit ausschließlicher Benutzung der direkten Quellen vorziehen.

2) M. **Gorges, Deutsche Heldensage.** Paderborn 1902, F. Schöningh. VI u. 172 S. 8. geb. 1,60 *M.*

Die Einleitung enthält das Wichtigste über Begriff, Umfang, Entwickelung, historischen Hintergrund, Quellen der deutschen Heldensage, besonders eingehend ihre Beziehungen zu Westfalen. Die literarischen Nachweise sind nicht immer vollständig, z. B. hinsichtlich der Ausgaben und Übersetzungen des Nibelungenliedes (S. 137), des Parzival (S. 165 sind die Übersetzungen von Bötticher und W. Hertz nicht genannt), des Saxo Grammatikus (wo die Übersetzung von Jantzen, Berlin 1900, Felber, unerwähnt

geblieben ist). Auf die Einleitung folgt die Erzählung der Nibelungen-, Amelungen-, Hegelingen-, Walther-, Hartungen-, Rother- und Wielandsage, oft nach Uhland, Vilmar u. a., sowie anhangsweise in kurzer Inhaltsangabe die Sage von Beowulf, Oswald, Orendel, Artus, Parzival, Lohengrin, Tannhäuser. In der Dietrichssage fehlt Wittichs Ausfahrt (Th. S. 80—95), bei Parzival mußte gesagt werden, daß der Gral bei Wolfram keine Schüssel, sondern ein Edelstein ist. Die Erläuterungen nennen die Quellen und Verarbeitungen der Sagenstoffe. In der Wiedergabe der nordischen Fassung der Nibelungensage gehörte die Sage vom Hort (Andvarisage) an die Spitze, da sie den tragischen Hintergrund (Fluch) andeutet. Auch hätten hier die Belegstellen aus der Edda genau zitiert werden müssen, etwa in der Art, wie ich es in meiner „Germanischen Götter- und Heldensage" (Leipzig 1901, G. Freytag) durchzuführen versucht habe; dies ermöglicht dem Lehrer und den Schülern, namentlich bei Vorträgen in OII, eine schnelle Orientierung. Unter dem Fortleben der Nibelungensage (S. 145) verdienten auch die auf sie bezüglichen zahlreichen Werke der neueren Literatur genannt zu werden; Richard Wagners Ring der Nibelungen ist mit keinem Worte erwähnt. Ein Namenverzeichnis am Schluß erleichtert den Gebrauch. Ausstattung und Druck sind angemessen. Im ganzen wird sich das nach den besten wissenschaftlichen Hilfsmitteln gearbeitete Büchlein auch neben den ähnlichen von Golther, Jiriczek, Klee u. a. als praktisch brauchbar erweisen.

3) G. Legerlotz, Parzival von Wolfram von Eschenbach. Im Auszuge übertragen und erklärt. Bielefeld u. Leipzig 1903, Velhagen & Klasing. XXI u. 259 S. 8. geb. 1,60 *M*.

Mit großer Freude begrüßten wir im vorigen Jahre die Kunde, daß Legerlotz, dem wir bereits die vortrefflichen Übertragungen des Nibelungen- und Gudrunliedes und Walthers verdanken, eine Übersetzung von Wolframs Parzival unter der Feder habe. Diese ist jetzt in gleichem Verlage erschienen. Es gehörte ein gewisser Mut dazu, nach den Übersetzungen von Simrock, San Marte, Pannier (Reklam), namentlich aber nach denen von Bötticher und Hertz mit einer neuen gereimten Parzivalübersetzung an die Öffentlichkeit zu treten. Aber Legerlotz hat es gewagt, und wir sind ihm dankbar dafür. Denn seine Parzivalübertragung zeigt alle die bekannten Vorzüge der früheren Ausgaben des Verfassers und wird neben den schon vorhandenen ihren ehrenvollen Platz behaupten. Die Einleitung enthält alles Wissenswerte und wissenschaftlich Feststehende über Wolframs Leben, Werke und Persönlichkeit sowie eine Würdigung seiner Eigenart, ferner eine übersichtliche Darstellung der Sagenbestandteile und Anlage der Parzivaldichtung. Die Übersetzung selbst ist recht geschmackvoll in der Auswahl und gewandt im Ausdruck; sie bleibt dem Original getreu und verrät eine poetische Ader. Wo Streichungen nötig

waren, wahrt ein verbindender Text den Zusammenhang. Knappe, aber (besonders kulturgeschichtlich) inhaltreiche Anmerkungen hinter dem Text bringen die zum stofflichen Verständnis erforderlichen Angaben. Ein sehr zweckmäßiges Namen- und Sachverzeichnis, sowie Stammtafeln und kurze Proben des Urtextes bilden den Schluß. Nach allem verdient die Parzivalübersetzung von Legerlotz für den Gebrauch im deutschen Unterricht der Oberstufe (O II) sehr warm empfohlen zu werden.

4) Gotthold Klee, Die alten Deutschen während der Urzeit und Völkerwanderung. Schilderungen und Geschichten, zur Stärkung vaterländischen Sinnes der Jugend und dem Volke dargebracht. Mit Titelbild. Zweite Auflage. Gütersloh 1903, Bertelsmann. VIII u. 330 S. 8. geb. 3 *M*.

Das vorliegende Büchlein will aus des Verfassers dreibändigen, für reifere Leser bestimmten „Bildern aus der älteren deutschen Geschichte“ in einem Auszuge das dem kindlichen Alter Verständliche und Anziehende herausheben. Aber nicht dürftige, trockene Notizen, sondern abgerundete, mit Frische und vortrefflichem Erzählertalent geschriebene, lebensvolle und anschauliche Einzelbilder mit Betonung des ethisch Wertvollen werden uns geboten. Alle die herrlichen Beispiele des Heldenmutes und der Biederkeit, der Tapferkeit und Güte unserer Vorfahren, ihre großen Taten und auch ihre schweren Leiden prägen sich hier dem Geiste der jugendlichen Leser tief ein und vermögen sie mit echt vaterländischem Sinn zu erfüllen. Benutzt sind vom Verfasser nur die Quellen selbst und die besten wissenschaftlichen Werke unter strenger Vermeidung des in der Jugendliteratur vielfach noch üblichen romanhaften Aufputzes. Die Ausstattung ist gut, der Preis nicht zu hoch. Ein vaterländisches Volks- und Knabenbuch in bestem Sinne des Wortes, wie dasjenige von Klee, verdient die weiteste Verbreitung und kann für Schülerbibliotheken, Geschenke und Prämien auf das wärmste empfohlen werden.

Stendal. Arnold Zehme.

Die deutschen Klassiker, erläutert und gewürdigt für höhere Lehranstalten sowie zum Selbststudium von E. Kuenen und M. Evers und einigen Mitarbeitern. 21. Bändchen: Kleists Prinz Friedrich von Homburg von Eduard Kuenen. Leipzig 1903, Heinrich Bredt. 115 S. 8. geb. 1,20 *M*.

Die Sammlung umfaßt bisher 25 Bändchen und ist von maßgebender Seite besonders für die Lehrer und Lehrerbibliothek empfohlen worden. Auch das 21. Bändchen mit Kleists Prinzen von Homburg ist seiner Anlage nach in erster Linie für den Lehrer bestimmt. Das Schauspiel ist neuerdings auf den größeren deutschen Bühnen wieder heimisch geworden; ja es gilt als Kraftprobe für junge schauspielerische Talente. So steht es gerade heute, wo diese Worte geschrieben werden, auf dem Spielplan des Kgl. Schauspielhauses in Berlin. Der nationale Gehalt macht das

Drama aber ganz besonders für die Schullektüre geeignet, und es ist deshalb wohl in den Kanon für die oberen Klassen aufgenommen worden. Eine zu hohe Wertschätzung ist es allerdings, wenn an den Schluß der Kuenenschen Besprechung ein Urteil über das Drama gesetzt wird, das Kleists Prinzen von Homburg das beste vaterländische Drama hohen Stils nennt.

Nach einem kurzen sachgemäßen Vorwort wird auf 51 Seiten eine klare Besprechung über den dramatischen Aufbau des Stückes gegeben. Wenn neuerdings zuweilen von anerkannten Schulmännern, wie z. B. von Jäger, solches Eingehen auf die Technik des Dramas spöttisch behandelt wird, so kann nach unserer Meinung die doch wohl immer noch giltige Forderung, daß das Ganze von dem Schüler als ein abgeschlossenes Kunstwerk aufgefaßt werde, durch kurze Hinweisung auf die innere dramatische Fünfaktigkeit jeder dramatischen Handlung am besten erzielt werden. Die Freude an der schönen Dichtung und die ethische Erhebung wird durch eine Besprechung, die der Kuenenschen Entwickelung folgt, sicherlich nur gehoben; denn auch bei einer Dichtung gilt der Satz, daß durchsichtige Klarheit nur Genuß verschafft. Der Schüler der oberen Klassen ist für solche Betrachtung reif, wenn der Lehrer dunklen Gelehrtenschein oder Unklarheit meidet. Hierzu ist ihm das Kuenensche Buch eine Hilfe. Der Herausgeber hat die einschlägige Literatur fleißig benutzt und für seinen Zweck selbständig verwertet. Er geht von der Ansicht Gillows aus, daß nach der Kleistschen Idee nicht das Recht des freien Heldenmutes dem Unrecht der toten Regel gegenübersteht, sondern das Unrecht des unfreien Eigenwillens in Gegensatz zu dem Recht des lebendigen Staatsbewußtseins tritt. Nur so wird dem großen Kurfürsten in dem Schauspiel Gerechtigkeit, nur so wird der nationale Wert und zugleich der allgemein menschliche, dramatische richtig gewürdigt. Kleists Prinz von Homburg darf nicht einem York, sondern eher einem Schill an die Seite gestellt werden. Allerdings hinkt auch dieser letzte Vergleich, da die Schuld des Prinzen noch subjektiver durch die selbstsüchtige Leidenschaft einer romantischen Liebe entsteht. Die Hinweisung auf das Romantische vermissen wir in dem Kuenenschen Buche, obgleich doch in dem neuesten Lehrplan geradezu gefordert wird: Kleists Prinz von Homburg und im Anschluß daran ein Ausblick auf die Entwickelung und Bedeutung der romantischen Dichtung. Andererseits wird die plastische Anschaulichkeit, der Realismus Kleists in der Kuenenschen Besprechung wohl zu stark hervorgehoben. Außer dem Überblick über den Bau des Dramas und der Beurteilung der Idee werden in dem Büchlein die Charaktere besprochen, der nationale Charakter und die Sprache gewürdigt, die Entstehung und Geschichte des Dramas gegeben, in die Zeit und den Ort der Handlung wird der Leser eingeführt.

Zwei Pläne über die Heeresaufstellung und über das Gelände der Schlacht bei Fehrbellin sind hinzugefügt. Dazu kommen am Schluß auf 10 Seiten Texterläuterungen, die bei Privatlektüre ebenso wie manches von dem vorher Besprochenen das Verständnis auch dem Schüler bei eigenem Gebrauch des Buches erleichtern.

Danzig. R. Stoewer.

---

1) Hans Delbrück, Erinnerungen, Aufsätze und Reden. Berlin 1902, Georg Stille. 625 S. 8. 3 *M*.

Die Sammlung enthält zum größten Teil unveränderte Neudrucke von Aufsätzen, die mit wenigen Ausnahmen in den Jahren 1887 bis 1901 in den Preußischen Jahrbüchern veröffentlicht worden sind. Einige hat der Verfasser mit Zusätzen versehen oder durch Nachträge vermehrt. Umgearbeitet erscheint der „Ursprung des Siebenjährigen Krieges", wesentlich verändert „Das Geheimnis der Napoleonischen Politik im Jahre 1870". Gern wird man so manchen Aufsatz wieder lesen, auch wenn er ein alter Bekannter ist. Erst recht sei aber die umfangreiche und doch billige Sammlung denen empfohlen, die nicht die Preußischen Jahrbücher lesen.

Ob alles Aufgenommene noch heute vollen Wert hat, darüber ließe sich wohl streiten. Leider beharrt D. bei seiner Stellungnahme zur Polenfrage. Freilich gibt er selbst zu, seine Nachrichten nur auf kurzen Besuchen eingezogen zu haben; und was er über Germanisierungsbestrebungen schreibt, beweist, daß auch für ihn, „den Menschen des Westens, die Welt am Rande der Spree aufhört" (S. 526). Doch hier ist nicht der Ort, politische Fragen zu behandeln.

2) Franz Prosch, Geschichte der deutschen Dichtung zum Gebrauche an österreichischen Lehranstalten und für das Selbststudium. Erster Teil. Von der Urzeit bis zu Goethes Rückkehr aus Italien. Zweite Auflage. Wien 1903, Karl Gräser u. Comp. IV u. 249 S. 8.

In Kürze bespricht der Verf. die Entwickelung der deutschen Sprache und läßt darauf die Darstellung der Literatur bis zur Rückkehr Goethes aus Italien folgen. Daß die Quellennachweise, Analysen von Werken u. a. den Anmerkungen (100 Seiten!) zugewiesen sind, dürfte nicht jedermanns Beifall finden. Die Behandlung der mittelhochdeutschen Dichtung ist zu knapp: vom Gral hören wir nur den Namen, Wolframs Parzival wird mit 12 Zeilen abgefertigt, vom „Armen Heinrich" muß uns der Titel genügen. Freilich kann hier der Lehrer ergänzend eintreten; aber das Buch soll auch dem Selbststudium dienen, und für diesen Zweck erscheint es zu dürftig. — In einem Anhange gibt Prosch „die wesentlichen Eigenschaften des Dramas übersichtlich zusammengestellt nach der Poetik des Aristoteles". Möge das Buch des Verfassers Hoffnung erfüllen und in seiner neuen Gestalt zu den alten auch neue Freunde finden.

3) Oskar Netoliczka und Hans Wolff, Deutsches Lesebuch für Mittelschulen. Vierter Teil. Fünfte bis achte Klasse. Nagyszeben (Hermannstadt) 1902, W. Kraft. XIX u. 1076 S. 8. geb. 8,50 ℳ.

Das Buch ist für die oberen Klassen bestimmt und soll für deren Bedürfnisse das Erforderliche bieten. Leider ist es dadurch zu einem Umfange angeschwollen, an den wir heutzutage bei Schulbüchern nicht mehr gewöhnt sind. Die Herausgeber entschuldigen sich mit dem „der Schulhygiene entsprechenden Drucke“. Allein dieser ist nur im Prosateil angewendet, während die Poesie mit kleinerem Druck vorlieb nehmen muß, doch wohl aus Besorgnis vor noch größerer Seitenzahl. — Die Prosastücke berücksichtigen die verschiedensten Wissensgebiete und Lebenserscheinungen und sind danach geordnet. Sollte das eine oder andere für die Schüler zu schwierig sein, so hoffen die Herausgeber, „daß der Gebrauch des Buches mit der Vollendung des Gymnasialkursus nicht als beendet betrachtet werde“. Bei den Gedichten ist die chronologische Folge beobachtet, nicht eine Teilung nach Gattungen vorgenommen.

Möge das mit großem Fleiße zusammengestellte Lesebuch zunächst den Absichten der Schule dienen, aber auch zur Pflege und Stärkung des Deutschtums in bedrohter Gegend beitragen, damit wieder die Zeit eintrete, den hunnischen Namen für den deutschen Ort Hermannstadt vom Titelblatt zu entfernen.

Posen. J. Beck.

H. Lattmann, Lateinisches Elementarbuch für Reformschulen. 1) A. Übungsbuch. B. Lesebuch mit 3 Karten. Göttingen 1903, Vandenhoeck und Ruprecht. VIII u. 92 u. 108 S. 8. (In einem Bande) geb. 2,80 ℳ. 2) Hilfsheft dazu. 64 S. 8. 0,80 ℳ.

Wie das lateinische Lesebuch von Wulff nach den Perthesschen Büchern für Sexta und Quinta bearbeitet ist, so hat Lattmann den Versuch gemacht, nach den bekannten Büchern seines Vaters ein Elementarbuch für Reformschulen auszuarbeiten. Das Buch zerfällt in zwei Teile. Teil A, das Übungsbuch, enthält in 56 Nummern den Übungsstoff, und zwar in Nr. 1—41 den für die Formenlehre, während die letzten 15 den syntaktischen Stoff bieten (Nominales Prädikat, Partic. coniunctum, Abl. absol., Nom. und Acc. c. infin., Gerundium und Gerundivum). Teil B enthält den Lesestoff nebst Lexikon. Die ersten drei Abschnitte (Fabulae Aesopeae, Graecorum fabulae, Res Asiaticae) sind im Übungsbuche zur induktiven Gewinnung der Formen und Wörter verwandt, die folgenden Abschnitte aus der römischen Sagengeschichte und die vitae der griechischen Feldherren bis zu Themistokles enthalten die Beispiele für die syntaktischen Stücke des Lesebuches, die späteren Feldherren stehen in keiner engeren Beziehung zum Übungsbuche, bieten aber Beispiele für die syntaktischen Aufgaben der späteren Klassen. In dem Hilfshefte zu dem Lesebuche, das

gesondert ausgegeben wird, sind am Schlusse auf acht Seiten noch stilistische Regeln gegeben. Das Buch soll und kann keine ausschließliche Vorschule für die Cäsarlektüre sein, wie es z. B. das Höpkensche Buch ist. Doch ist dem Verfasser Recht zu geben, wenn er den weiteren Gesichtskreis vorzieht, der eine sachliche und sprachliche Vorbereitung auch auf andere Schriftsteller ermöglicht. Tatsächlich ist das Buch Lattmanns, wenn es gründlich durchgearbeitet wird, sicherlich auch eine vollkommen genügende Vorbereitung für Cäsar. Fast auf jeder Seite kann man bemerken, daß gerade an Cäsar eine Annäherung gesucht worden ist. Da außerdem die Erfahrungen, die man im Reformschulunterrichte gemacht hat, vielfach schon in diesem Buche verwertet worden sind, so wird es gewiß mit Nutzen dem Unterrichte zugrunde gelegt werden können, freilich immer nur unter der Voraussetzung, daß der Lehrer den Stoff ganz beherrscht und mit Lust und Liebe bei der Sache ist, sowie, daß das Schülermaterial nicht gar zu sehr unter dem Durchschnitt ist. Ein Bedenken allerdings, das mir bei der Durchsicht des Buches gekommen ist, glaube ich nicht unterdrücken zu dürfen. Es bezieht sich auf die Einzelsätze. Der Verfasser des Buches führt in der Vorrede eine Erklärung Schlees an, daß diese „trivialen“ Sätze gerade geeignet seien, um die lateinische Formenlehre einzuüben. Ich habe aber besonders bei den lateinischen Sätzen des ersten Drittels des Übungsbuches immer die Empfindung gehabt, als ob diese Sätze zur Einübung der Elemente der Formenlehre vielleicht für einen Sextaner geeignet, dagegen für einen Tertianer gar zu einfach seien. Je weiter man in dem Buche kommt, um so mehr schwindet diese Schwäche; die Sätze im letzten Teile, besonders die deutschen, scheinen dem Verständnis und der Leistungsfähigkeit eines Tertianers durchaus angepaßt zu sein. Auch die Stücke des Lesebuches zeigen ein allmähliches Fortschreiten vom Einfachen zum Schwierigeren, wie es für den Klassenstandpunkt angemessen ist. Neben dem Übungsbuch soll die Kurzgefaßte Lateinische Grammatik von Lattmann-Müller, Ausgabe B der 7. Auflage, in Gebrauch genommen werden.

Osnabrück. A. Corsenn.

Christian Ostermann, Lateinisches Übungsbuch. Ausgabe für Reformschulen. Bearbeitet von H. J. Müller und G. Michaelis. Mit 2 Karten, sowie zahlreichen Abbildungen im Texte und auf 2 Tafeln. Leipzig und Berlin 1903, B. G. Teubner. XVI u. 328 S. gr. 8. geb.

Bis Ostern d. J. hat sich die Zahl der Reformschulen um 16 vermehrt und steigt damit auf 68. Da ist es nur natürlich, daß der Teubnersche Verlag nicht zurückstehen will, wo es sich um Lieferung eines lateinischen Lehrbuches für diesen Reformbetrieb handelt. Bereits im Jahre 1898 ließ er durch Fr. Bahnsch in

Danzig aus den bewährten Ostermannschen Übungsbüchern ein „Lehr- und Übungsbuch für den lateinischen Anfangsunterricht in Reformschulen“ herstellen. Indessen das Buch hat keinen besonderen Anklang gefunden und steht in der Tat hinter ähnlichen Lehrbüchern, namentlich dem Wulffschen, zurück. So bemühte sich der Verleger um ein anderes Buch; und der rührige Bearbeiter und Herausgeber der Ostermannschen Übungsbücher suchte sich zum Mitarbeiter einen auf dem Gebiete des Reformunterrichts im Lateinischen bewährten Lehrer, den jetzigen Direktor des Reform-Realgymnasiums in Barmen, Herrn Dr. Michaelis.

Das neue Buch mit dem alten Titel „Christian Ostermanns Lateinisches Übungsbuch. Ausgabe für Reformschulen von H. J. Müller und G. Michaelis“ liegt als stattlicher Band von 328 Seiten vor. Es ist, wie es auch im Vorwort heißt, ein fast völlig neues Werk geworden und hat wenig mehr als den Namen mit dem alten Ostermannschen Unterrichtswerke gemeinsam.

Das Buch zerfällt in drei Teile: lateinisches Lesebuch mit 110 Seiten, Wortkunde nebst einem alphabetischen Wörterverzeichnis mit 128 Seiten und Formenlehre mit 87 Seiten, woran sich noch auf 3 Seiten eine Sammlung von Sprichwörtern anschließt.

Durchaus zu loben ist es, daß der Untertertianer sein ganzes lateinisches Rüstzeug in einem Buch zusammen hat; wir haben oft genug bei dem Wulffschen Buch den Übelstand empfunden, drei gesonderte Teile in den Händen des Schülers zu verlangen.

Die am meisten in die Augen fallende Neuheit des Müller-Michaelisschen Übungsbuches ist die Beigabe von Bildern und sogar Karten. Die Bilder sind ausnahmslos recht gute Wiedergaben antiker Kunstwerke. Durch den in der Quarta vorausgehenden Unterricht in der alten Geschichte bringt der Schüler den Gestalten der griechisch-römischen Mythologie und Geschichte Verständnis entgegen und wird sich gern in einer der alten Sprachen über das unterhalten lassen, was auch jene Alten beschäftigte. Der olympische Götterhimmel öffnet sich dem jungen Lateiner in den Abbildungen des Zeus (elische Münze), Pallas-Athene (von Velletri), Artemis (Diana von Versailles), Apollo (von Belvedere), Hermes (ruhender H. aus Herculaneum), — und Homers reichbesetzte Tafel gibt auch ihm zu kosten: neben dem Bilde Homers (Marmorbüste im Kapitol) finden wir aus der Odyssee die Scenen der Sirenen (Vasenbild), der Unterwelt (Wandgemälde), der Fußwaschung des Odysseus durch Eurykleia (Tonrelief aus Kampanien), und aus der Zerstörung Trojas Philoktet (Vasenbild), Memnons Tod (Vasenbild), Hölzernes Pferd, Äneas' Flucht. Ferner fehlt nicht die Laokoongruppe, Niobe u. a. Zur Geschichte Alexanders des Großen führt eine Büste des Königs (Marmor aus Tivoli) und das große Mosaikbild der Alexanderschlacht.

Auf diese Bilder weist im Text oft nur ein durch den Druck hervorgehobenes Wort hin, so daß die Erklärung des Bildes dem

Lehrer überlassen bleibt, etwa der Hälfte ist eine Erzählung beigefügt.

Diese Bilder sollen nach der Absicht der Herausgeber über Antiquarisches belehren, mühelos in die alte Welt einführen, die Anschauung erleichtern und eine bequeme Verwendung für Sprechübungen geben. — Ich halte diesen Gedanken, Bilder dem Lesebuch beizufügen, für außerordentlich glücklich; auf diese Weise bringen wir in der Tat unsern jungen Lateinern das Altertum in angenehmer, anregender Weise näher. — Über die Wahl der Bilder könnte mancher bei einigen abweichender Ansicht sein; würde z. B. den Jungen Odysseus unter dem Widder Polyphems (Marmor in der Villa Albani) nicht mehr interessieren als das vielfigurige Unterweltsbild? Aus der eigentlichen Ilias findet sich leider keine Darstellung. Und noch eins: empfehlen würde es sich, den Bildern die Namen der dargestellten Personen zum schnellen Überblick unterzuschreiben, erst dann wird ein vielfiguriges Bild, wie Memnons Tod, schnell verständlich.

Was nun das Lesebuch selbst angeht, so interessiert zunächst die Anordnung des Stoffes; denn ein Lehrbuch für den Lateinunterricht einer Reformanstalt muß darauf bedacht sein, den Schüler auf möglichst direktem Wege zur Lektüre Cäsars zu bringen. Kein Wunder deshalb, wenn noch für lange Zeit ein Herumprobieren stattfinden wird, um möglichst bald in der Lage zu sein, den Schülern inhaltlich wertvolle Sätze und zusammenhängende Stücke zu bieten.

Das vorliegende Buch will vom Verbum ausgehen in der richtigen Erkenntnis, daß nicht früh genug das Konstruieren des Satzes vom Prädikat aus geübt werden kann, zumal da in dieser Beziehung durch das Französische eine gewisse Sorglosigkeit entstanden ist. Deshalb wird hier die 1. Konjugation sofort von Anfang an zusammen mit der 1., 2., 4. und 5. Deklination geübt. Reichlicher Übungsstoff für die Erlernung der 1. Konjugation ist somit vorhanden, aber das erste Stück ist doch wohl zu schwierig; es bringt in seinen 16 ganz kurzen Einzelsätzen neben der 1. Deklination den Imperativ und Indikativ Präsens Aktiv. Gerade im Anfang scheint mir der Grundsatz „Je mehr, desto besser“ für den Übungsstoff unbedingtes Erfordernis zu sein. Weckt doch nichts so die Lust und das Vertrauen der Schüler als das Gefühl einer gewissen Sicherheit des Könnens.

Das erste zusammenhängende Stück ist Nr. 8 De Graecis; diese zusammenhängenden Stücke — es sind im ganzen 47 von 134 Nummern — bringen nichts Neues aus der Formenlehre, sondern fassen das bis dahin Dagewesene zusammen und zeigen so dem Schüler, wie aus den wenigen behauenen Steinen, die ihm zu Gebote stehen, sich ein ganz nettes Gebäude errichten läßt. Diese Möglichkeit ad oculos zu demonstrieren, empfiehlt sich aber m. E. schon eher als auf der 7. Seite des Buches.

Den Einzelsätzen ist möglichst ein wertvoller Inhalt zu geben versucht worden. Wie schwierig das ist, zeigt auch dieser Versuch. Sehr zu billigen sind die zahlreichen Stellen aus Cäsars Gallischem Krieg; der Schüler wird sie später bei der Lektüre des Originals als alte Bekannte freudig wieder begrüßen. Von Nr. 30 a an sind den Einzelsätzen Sentenzen in metrischer Form beigefügt. Die Schüler sprechen sie erfahrungsgemäß gern im Chor und lernen sie spielend auswendig. Um zur mündlichen Verarbeitung der Sätze anzuregen, sind schon früh die gewöhnlichsten Fragewörter als Vokabeln gegeben. Die Bemerkungen über diesen Punkt im Vorwort S. IX sind recht beherzigenswert und namentlich für solche Kollegen wertvoll, die den lateinischen Reformbetrieb noch nicht aus eigener Anschauung kennen.

Auch die in Klammern den Sätzen geschichtlichen Inhalts beigefügten Jahreszahlen erleichtern die Besprechung eines Satzes. indem sie eine Anknüpfung an andere gleichzeitige Daten bieten.

Das Lesebuch führt nach dem oben erwähnten Anfang in dem meist gewählten Gang durch die Formenlehre: 2. Konjugation, 3. Deklination, 4. Konjugation, Komparation, Adverbia, Pronomina, Zahlwörter, 3. Konjugation, unregelmäßige Konjugation, Deponentia, unregelmäßige Deklination, größere Zahlwörter nebst Distributiven und Multiplikativen, Pronomina indefinita und Verba anomala.

Mit Vorsicht ist überall das Seltene und Unwesentliche vermieden worden, und mit großen Geschick sind in die Sätze die zusammengehörigen Komposita verarbeitet worden; z. B. 92, 9: Adventus equitum Romanorum hostibus tantum terrorem iniecit, ut armis abiectis fuga salutem peterent. Ne pila quidem, quae pedites in eos coniecerant, ab illis reiecta sunt.

Wenn das Lesebuch in der gehörigen Weise durchgearbeitet worden ist, auch die beiden Karten des alten Griechenland und der römischen und karthagischen Besitzungen im Zeitalter der Punischen Kriege tüchtig benutzt worden sind, so hat der junge Lateiner in der Tat einen hübschen Blick in das klassische Altertum getan und wird mit Erfolg an die Lektüre von Cäsars Gallischem Krieg gehen; und wir sprechen mit den Herausgebern (Nr. 131) gern die Hoffnung aus: „Perlectis eis, quae antecedunt, tantum vos, discipuli, profecisse tantumque linguae Latinae scientiam habere putamus, ut iam ad legendum eum librum accedere possitis, quem Caesar de bello Gallico scripsit".

Die Wortkunde enthält zunächst die Wörter in der Reihenfolge, wie sie in den Übungsstücken vorkommen, ohne Hinzufügung dessen, was die Schüler in der Grammatik finden können und suchen sollen. Eine gewisse Inkonsequenz ist dabei doch zu vermerken: den Substantiven mit einem Ausnahme-Genus wird dieses zugesetzt, wenn sie bei der systematischen Durchnahme an der Reihe sind z. B. „crinis, is, *m.* das Haar", S. 199, während vorher S. 140 „canis, is (le chien) der Hund" ohne Angabe des

Genus geschrieben ist. Die systematische Durchnahme erfolgt aber an der Hand der Grammatik, und da findet der Schüler S. 254 „Masculini generis sind die Wörter all auf nis“. M. E. wäre an der früheren Stelle die Beifügung des Genus nötiger gewesen als an der späteren, wo die Grammatik das Erforderliche zu sagen hat. Um noch ein Beispiel dafür anzugeben, so lesen wir S. 168 „sōl, lis (vgl. le soleil) die Sonne“ und S. 199 „sal, salis *m.* (le sel) das Salz“. Daß diesem Teile der Wortkunde die französischen Worte in Klammern beigefügt sind und nicht dem alphabetischen Verzeichnis, halte ich für durchaus richtig. Möglichst bequem muß es der Schüler bei der häuslichen Arbeit haben.

Die Formenlehre endlich ist ein Abdruck aus der Müllerschen Grammatik zu Ostermanns Übungsbüchern.

Als Anhang finden sich noch 44 Sprichwörter in lateinischem Text mit moderner deutscher Übersetzung, die oft nur sinngemäß ist und nur bei der Repetition verwendet werden kann. Hoffentlich werden die Schüler dadurch nicht zum unrichtigen Übersetzen verleitet.

Um ein Gesamturteil über das Müller-Michaelissche Übungsbuch abzugeben, so nehme ich keinen Anstand, es für das zur Zeit beste Lehrbuch für den lateinischen Reformunterricht zu erklären; und wenn es so benutzt wird, wie das ausführliche Vorwort entwickelt, daß der mündliche Verkehr zwischen Lehrer und Schüler immer obenan steht, so wird es überall die vorzüglichsten Dienste leisten.

Barmen. Wilhelm Kersten.

---

1) Wissenschaftliche Veröffentlichungen der Deutschen Orient-Gesellschaft, Heft 3: Der Timotheos-Papyrus. Lichtdruck-Ausgabe. [Einleitung und Textergänzung von U. v. Wilamowitz-Möllendorff]. 15 S. und 7 Tafeln. Kleinfolio. Leipzig 1903, J. C. Hinrichs. 12 ℳ, für Mitglieder 9 ℳ.

2) Timotheos, Die Perser, aus einem Papyrus von Abusir im Auftrage der deutschen Orientgesellschaft herausgegeben von U. v. Wilamowitz-Möllendorff. 126 S. mit einer Lichtdrucktafel. Leipzig 1903, J. C. Hinrichs. 3 ℳ.

Am 1. Februar 1902 wurde in der Nähe von Abusir beim alten Memphis durch Ausgrabungen, die die deutsche Orientgesellschaft veranstaltete, in einem Grabe eine Papyrusrolle mit einem umfänglichen Fragmente, etwa 250 Versen, eines griechischen lyrischen Gedichtes gefunden. Vor der ersten der erhaltenen sechs Kolumnen muß ein bedeutendes Stück fehlen, wohl mehr als die Hälfte; aber auch die erste Kolumne ist überaus defekt, selbst noch die zweite. Die in ihrem Charakter den Steinurkunden ähnliche Schrift weist auf das vierte Jahrhundert hin, so daß wir hier das älteste erhaltene griechische Buch vor uns haben.

Der Inhalt und namentlich der Umstand, daß gegen Ende des Gedichtes der Dichter seinen Namen nennt, lassen keinen Zweifel, daß der die Schlacht bei Salamis behandelnde kitharodische Nomos des Timotheos „Die Perser“ vorliegt. Der Papyrus wird jetzt in der ägyptischen Abteilung des Berliner Museums aufbewahrt.

Von den beiden gleichzeitig erschienenen Publikationen desselben Herausgebers ist die Folioausgabe für solche Leser bestimmt, die nicht imstande oder nicht geneigt sind, dem Gedichte philologische Arbeit zuzuwenden. Sie bietet daher zur Orientierung nur die Resultate der wissenschaftlichen Forschung, dann eine Inhaltsangabe nebst freier Übersetzung einzelner Stellen, ferner den rekonstruierten Text, mit dem, da er der hilfreichen Anmerkungen entbehrt, die meisten Leser und namentlich die nichtphilologischen allerdings nicht viel werden anfangen können, und endlich sieben Lichtdrucktafeln, die, nach der vierten zu urteilen, welche als die einzige dem Rezensionsexemplare beigegeben ist, einen hohen Grad technischer Vollendung zeigen, wenngleich auch sie, wie das in der Natur der Sache liegt, für den Ergänzer die Benutzung des Originals nicht durchweg entbehrlich machen. Anders ist die Oktavausgabe eingerichtet. Hier folgt auf die notwendigen Mitteilungen über Auffindung, Schrift und dergleichen zunächst der Text in Majuskeln, dann mit Ergänzungen der Minuskeltext; diesem ist statt der Übersetzung eine griechische Paraphrase im Genre alter Scholien beigegeben. Daran schließen sich Erörterungen über die Metrik (S. 29—38), über die Sprache und den Stil (S. 38—55), über den Inhalt und die politische Situation (S. 56—64), über die Geschichte der Musik (S. 65—105); dann kommen als Anhang die anderweitig erhaltenen Bruchstücke des Timotheos, ein Wortverzeichnis und zum Schluß eine Lichtdrucktafel der zweiten Kolumne.

Es werde nun kurz der Inhalt des Gedichtes skizziert. Wo unser Fragment verständlich wird, ist die Seeschlacht schon im Gange, die Schiffe stoßen aufeinander, Lanzen und Pfeile fliegen. Ausführlich und mit dramatischer Lebendigkeit werden einzelne Szenen vorgeführt: wie ein asiatischer Großgrundbesitzer im Begriff ist zu ertrinken und mit dem Meere hadert, wie schiffbrüchige Kleinasiaten auf den Klippen ihr Leid bejammern, wie ein gefangener Phrygier in gebrochenem Griechisch um Schonung bittet. Schließlich gibt der Perserkönig, die Niederlage beklagend, den Befehl zum Rückzuge. Hier endet, durch ein wunderliches, vogelähnliches Zeichen vom Nachfolgenden getrennt, der erzählende Hauptteil des Gedichtes, der sogenannte *ὀμφαλός*; historische Details über die Schlacht bei Salamis lernen wir nicht daraus; das meiste, was uns dargeboten wird, ist in poetischer Form der typische Verlauf einer Seeschlacht überhaupt. Es folgt ohne Übergang der Schlußsatz, die *σφραγίς*, in der der Sänger seinen Namen und seine Herkunft angibt, seine musikalischen Neuerungen

den konservativen Spartanern gegenüber verteidigt und auf die Stadt, in der er singt, den göttlichen Segen herabfleht.

„Bei dem Poseidon des Panionion an der Mykale hat Timotheos etwa 398—396 in dem altertümlichen Prachtgewande der Kitharoden, den Kranz auf dem Haupte, seine Perser vorgetragen" (v. W.-M.). Die Bedeutung dieses Fragmentes liegt weit mehr in seinem literarhistorischen Werte als in einem schlechthin ästhetischen. Es füllt eine Lücke in der Geschichte der Lyrik und ist für uns der einzige Vertreter einer Richtung, die einige Jahrhunderte später durch die Bevorzugung der älteren Klassiker verdrängt wurde. Aber obwohl es dem Gedichte stellenweis an wahrer Schönheit nicht fehlt, wirkt doch für unsern Geschmack befremdend die überkünstliche, schwülstige Ausdrucksweise. Das Meer hat Smaragdhaar; die Bucht wird bezeichnet als die Busen, die von Fischen gekrönt sind und Marmorfittiche haben; unter den tannenen Händen, sowie unter des Schiffes Füßen vom Berge soll man Ruder verstehen u. s. w.

Die Aufgabe des ersten Herausgebers war eine erstaunlich schwierige; daß sie meisterlich gelöst ist, braucht nicht erst gesagt zu werden. Zukünftige Arbeit wird nicht gar viel hinzuzufügen finden.

Wir setzen eine kleine Probe her, als vorläufigen Kostbissen von dem Genusse, den sich natürlich jeder Philologe ganz verschaffen wird. Es ist die Rede des Ertrinkenden, im Text, sowie in v. Wilamowitz' Paraphrase und Übersetzung.

ἤδη θρασεῖα καὶ πάρος
λάβρον αὐχέν(α) ἔσχες ἐμ
πέδαι καταζευχθεῖσα λινοδέτωι τεόν.
νῦν δέ σ(ε) ἀναταράξει
ἐμὸς ἄναξ, ἐμὸς
πεύκαισιν ὀριγόνοισιν, ἐγ-
κλήισει δὲ πεδία πλόιμα νομάσιν αὔγαις.
οἰστρομανὲς παλεομί-
σημ(α) ἄπιστόν τ(ε) ἀγκάλι-
σμα κλυσιδρομάδος αὔρας.

καὶ πρότερον ἤδη, ὦ θρασεῖα θάλασσα, τὸν ἀναίσχυντον αὐχένα ἐν λινοῖς (85) *δεσμοῖς εἶχες καταληφθεῖσα (τῆι κατὰ τὸν Ἑλλήσποντον γεφύραι)· νῦν δὲ πεύκαις ἐν ὄρεσι πεφυκυίαις (ταῖς κώπαις) ὁ δεσπότης ὁ ἐμός, ἐμὸν λέγω (ὥστε κἀμοί τι τῆς νίκης μετεῖναι), ἀναταράξει σε, καὶ τὰ πλόιμα πεδία (τὸν κατὰ Σαλαμῖνα κόλπον) συμπεριλήψεται τῶι βλέμματι κατανεμόμενος. πάλαι σε μεμίσηκα τὴν οἴστρωι μαινομένην καὶ προδοτικῶς με περιβάλλουσαν θάλασσαν μετ' αὔρας οὕτω ταχέως ἐπερχομένης ὥστε με κατακλύσαι.* „Du freche (die See), du hast schon einmal deinen unverschämten Nacken eingezwängt gehabt in das Joch, das die Taue schnürten. Jetzt wird mein König, ja meiner, dich aufjagen mit den Fichten

vom Gebirge; einschließen wird er deine fahrbare Fläche mit seinen schweifenden Blicken. Tollheitsrasendes, altverhaßtes Scheusal, wie heimtückisch umarmst du mich, während der Windhauch mich überspült".

Halberstadt. H. Röhl.

Neusprachliche Reformbibliothek, herausgegeben von Bernhard Hubert und Max Fr. Mann. Leipzig 1902, Rossbergsche Verlagsbuchhandlung.

I. Band. P. Anderson Graham, The Victorian Era, adapted for the use of schools, and with a full English Commentary by Richard Kron. VI u. 88 S. Text u. 84 S. Notes. 8. geb. 1,80 *M.*

III. Band. Rudyard Kipling, Three Mowgli-Stories, edited for use in schools by Eduard Sokoll. XII u. 86 S. Text u. 44 S. Notes. 8. geb. 1,80 *M.*

V. Band. W. Shakespeare, The Tragedy of Julius Cæsar, with introduction, notes, and glossary by Max Fr. Mann. VIII u. 86 S. Text u. 56 S. Notes. 8. geb. 1,80 *M.*

II. Band. Quatre nouvelles modernes, annotées par Bernhard Hubert. VI u. 76 S. Texte u. 81 S. Annotations. 8. geb. 1,80 *M.*

IV. Band. Ad. Thiers, Expédition de Bonaparte en Egypte et en Syrie, annotée par O. Schulze. VII u. 78 S. Texte u. 82 S. Annotations. 8. geb. 1,80 *M.*

VI. Band. Nouveau Choix de Contes et Nouvelles modernes, à l'usage des classes supérieures par D. Bessé. VII u. 91 S. Texte u. 100 S. Annotations. 8. geb. 1,80 *M.*

Unter dem Titel: „Neusprachliche Reformbibliothek" werden uns hier die ersten sechs Bändchen einer neuen Schulausgabe französischer und englischer Schriftsteller dargeboten, die unter einheitlicher Oberleitung nach gemeinsamen Grundsätzen hergestellt, alle das gleiche, ansprechende Gewand tragen und in Papier und Druck dieselbe sorgfältige und praktische Ausstattung zeigen. Der hellbraune Leinwanddeckel umschließt außer dem Texte ein Heftchen Anmerkungen, das von dauerhaft gearbeiteten Ecken festgehalten wird und beim Gebrauche herausgenommen werden kann. So viel über die äußere Erscheinung der neuen Sammlung. — Worin unterscheidet sie sich nun von ihren älteren Geschwistern, und welches sind die gemeinsamen Grundsätze, nach denen sie gearbeitet worden ist? Eine Erklärung der Herausgeber darüber liegt uns nicht vor, und so müssen wir uns denn diese Fragen nach der Eigenart der Ausgaben selbst zu beantworten suchen. Offenbar ist die neue „Reformbibliothek" im Sinne der radikalen Reformer gearbeitet, die die deutsche Sprache ganz und gar aus der französischen und englischen Lektüre verbannen und die notwendigen sprachlichen und sachlichen Erläuterungen ausschließlich in der fremden Sprache geben möchten. Natürlich wird es dem Lehrer auch beim Gebrauche dieser neuen R. B. immer freistehen, wie weit er in der Stunde selbst in der Befolgung dieser Grundsätze gehen, wie weit er eine mündliche Übersetzung des Textes seitens der Schüler zulassen oder fordern

will; aber die Anmerkungen, die ganz in der fremden Sprache abgefaßt worden sind, sind augenscheinlich auf einen solchen Betrieb der Lektüre berechnet, bei dem der Gebrauch der Muttersprache verpönt ist, und sollen bei der Präparation in der Hand des Schülers der Tätigkeit des Lehrers in diesem Sinne vorarbeiten. Daher schließen sie grammatische Erörterungen fast ganz aus und umschreiben vor allem die Bedeutung aller Wörter und Wendungen, von denen anzunehmen ist, daß sie dem Schüler nicht ganz geläufig sind, mit Hilfe anderer, synonymer Ausdrücke derselben Sprache. In der Vorrede des I. Bandes sagt R. Kron darüber: „Die Anmerkungen sind darauf berechnet, dem Durchschnittsleser den Gebrauch des Wörterbuches zu ersparen, da alle Ausdrücke, die eine Erklärung zu erfordern scheinen, durch andere Wörter wiedergegeben sind". Die Frage ist nur, ob ein solches Ziel überhaupt erreichbar ist; wir unsererseits zweifeln entschieden daran, wir sind überzeugt, daß diese Methode der Erklärung und Textbehandlung höchstens für Schüler der obersten Klassen eines Realgymnasiums, die schon über einen nennenswerten Wortschatz in der fremden Sprache verfügen, anwendbar ist, aber einem Schüler der unteren und mittleren Klassen gegenüber versagt und ihn, statt ihm die Präparation zu erleichtern, in eine Fülle von neuer Arbeit stürzen muß, die gerade den gewissenhaften Schüler am schwersten belasten und ihm schließlich die Freude an der Lektüre rauben wird. Diese Methode wäre doch mit einiger Aussicht auf Erfolg nur dann anzuwenden, wenn ein seltenes Wort sich immer, oder wenigstens meistenteils, durch ein weniger seltenes, üblicheres Wort erklären ließe. Das ist aber durchaus nicht immer der Fall: wie oft muß auch der Gewandteste dabei zu den entlegensten Ausdrücken greifen, die dem Schüler ganz fremd sind und abermals einer neuen Erklärung bedürfen, so daß sich dadurch eine wahre Sisyphusarbeit für den Lehrer und bei der Präparation für den Schüler ergibt, der bei den „Anmerkungen" oft seufzend ausrufen wird: „I wish he would explain his explanation". Und was vermieden werden soll, daß nämlich der Lehrer behufs voller Aufklärung zu der deutschen Übersetzung, besonders aber der sich präparierende Schüler zum Wörterbuch seine Zuflucht nimmt, das wird sich auch bei dieser Methode und beim Gebrauche dieser neuen Ausgaben sicherlich nicht vermeiden lassen. Haben doch die Herausgeber obiger Bändchen selbst nicht selten in ihren Anmerkungen hinter der fremdsprachlichen Umschreibung den deutschen Ausdruck in Klammern hinzugefügt, um sich dem Schüler ganz verständlich zu machen, am häufigsten der Herausgeber von Band IV, der dies fast auf jeder Seite tut. Wir sind weit davon entfernt, ihn deswegen zu tadeln, erblicken darin aber eine Bestätigung unserer Ansicht, daß das Wörterbuch für den sich präparierenden Schüler unentbehrlich ist. Obwohl die Verfasser der Anmerkungen zu den oben aufgezählten sechs Bändchen

sämtlich die fremde Sprache, in der sie schreiben, offenbar mühelos handhaben und sich ihrer Aufgabe mit unläugbarem Geschick entledigen, so kann man doch auch bei ihnen auf Schritt und Tritt Definitionen finden, durch die der Schüler, statt über eine Schwierigkeit aufgeklärt zu werden, nur in neue Schwierigkeiten und Unklarheiten gestürzt wird. Wir wollen ohne besondere Auswahl, nur als Beweis für unsere Bedenken, einige Beispiele herausgreifen.

Wenn der Schüler liest: give up = collapse, break down, so wird ihn wahrscheinlich collapse fremder anmuten als give up. In Gleichungen wie: show = display or manifestation, — bill = draft or outlines of a law, — injured = wronged, damaged, prejudiced — overcome = conquer, surmount, get the better of, — savoir = érudition, connaissances acquises par l'étude et l'expérience, — maudire = prononcer une malédiction contre qn., détester, — venger = tirer satisfaction d'une injure und in zahllosen anderen enthält die linke Seite zweifellos den leichteren, bekannteren, die rechte Seite dagegen den schwierigeren und selteneren Ausdruck, während es umgekehrt sein sollte. Und wie oft stellt sich nicht die Unmöglichkeit heraus, den Begriff eines Wortes so bestimmt zu umschreiben, daß dem Leser, zumal einem Schüler, kein Zweifel darüber bleibt, was damit gemeint ist! Wie oft gelangt man bei aller Vorsicht zu Definitionen, die einen komischen, ja grotesken Eindruck machen! Man wird uns hierin nicht unrecht geben können, wenn man folgende Sätze liest: âne: animal, à longues oreilles, plus petit que le cheval. — La queue est chez les oiseaux un bouquet de plumes situé à l'extrémité postérieure du corps, chez la plupart des autres animaux la partie qui termine le corps par derrière. — Foam: white substance arising on the top of liquids from violent agitation or fermentation. — Ladder: a frame of wood etc., consisting of two side-pieces connected by cross-pieces or rounds (rungs), forming steps by which one may ascend. — Kite (Gyps indicus): a bird of prey, living on carrion; also a light frame of wood covered with paper, constructed by boys for flying in the air. — Mule: obstinate animal, something between an ass and a mare or female of a horse. — Side: the part of a body lying between the extremity of the front and back throughout its entire length. — Wie wir die Schuljugend kennen, wird sie durch solche „Erklärungen" eher von der Lektüre abgeschreckt als zu derselben hingezogen, zumal durch dieselben doch volle Klarheit nicht gegeben werden kann. Da ist es doch viel einfacher, man macht es wie der Herausgeber von Bd. IV, der in den Anm. S. 40 unter 35,5 sagt: lentille f., en allemand „Linse"; pigeon: en allemand „Taube"; d. h. mit andern Worten, man läßt die Schüler zum Wörterbuche greifen und nach guter alter Weise die Vokabel in das geliebte Deutsch übertragen und so dem Gedächtnisse einprägen.

Wenn wir in diesem, allerdings bedeutsamen Punkte uns mit der Methode der R. B. nicht befreunden können, so soll damit natürlich über den Wert der einzelnen Bände für die Schullektüre noch kein Urteil gefällt sein. Auch wenn man unserer Ansicht zustimmt, daß die Anmerkungen allein für die Präparation nicht genügen, sondern daß der Schüler daneben das Wörterbuch fleißig gebrauchen muß, kann man darum doch die hier vorliegenden Texte für die Lektüre verwenden, wenn sie im übrigen mit pädagogischem Verständnis ausgewählt und korrekt gedruckt sind. Daraufhin wollen wir sie nun im einzelnen näher betrachten.

Der I. Band, The Victorian Era von Graham, will von der Entwicklung des englischen Volkes und Reiches unter der langen Regierung der Königin Victoria ein Bild für die reifere Jugend entwerfen, und man kann wohl sagen, daß dies dem Verf. im ganzen gelungen ist. Der Ton ist meist warm und lebendig, wie ihn die Jugend liebt; die Darstellung muß sich natürlich dem umfassenden Stoffe gegenüber damit begnügen, nur das Allerwichtigste zu berühren, und bleibt daher vielfach an der Oberfläche der Erscheinungen haften. Am wenigsten hat uns das Kapitel Peace and War befriedigt; der Krimkrieg und der Indische Aufstand sind hier nur ganz flüchtig behandelt, der Burenkrieg ist überhaupt nicht erwähnt. Der Text wird etwa in U II eines Realgymnasiums mit Erfolg gelesen werden können und hier gewiß die Aufmerksamkeit der Schüler in hohem Grade fesseln; auch werden sich Sprechübungen aller Art leicht daran anknüpfen lassen. Für unzureichend halten wir das System, dessen sich der Herausgeber bedient, um die Aussprache zu bezeichnen; er verwendet dazu keine Lautschrift, sondern begnügt sich damit. die Länge oder Kürze der Vokale durch – ◡ und außerdem den Haupt- und Nebenton durch ″ oder ′ anzugeben. Dabei bleibt die Aussprache der Konsonanten oder ihr Verstummen ganz unberücksichtigt, und auch die Vokale werden durch Angabe der bloßen Quantität nicht immer ausreichend gekennzeichnet. So steht hinter submarine ◡◡◡́, danach hätte die ultima ein kurzes i, was nicht zutrifft; wäre freilich ◡◡–́ angegeben, so wäre ī, also ai zu sprechen, was ebenso wenig richtig wäre; hier versagt also das System des Herausgebers vollständig. Ebenso ist es bei concern ◡–́ oder Soudan ◡◡́. Wir würden daher raten, bei einer neuen Auflage eine Lautschrift zu gebrauchen, wie sie in Band III und V bereits angewandt ist. Auch möchten wir den Herausgeber auf eine Reihe von Namen und Wörtern aufmerksam machen, über deren Aussprache wir jede Angabe bei ihm vermissen: Saxe-Coburg-Gotha 8, 18, impulse 10, 13, Committee 10, 32, hussars 12, 3 (vielleicht mit einem Hinweis auf possess, scissors, dessert, discern), typhoid 14, 13, disease 15, 5, (neben dismal und diaster das einzige Wort, wo in der Vorsilbe dis- das s stimmhaft zu sprechen ist), Leopold 16, 22, Mausoleum 20, 19, Deptford and Greenwich 21, 7,

ostlers 24, 16, Stephenson 25, 2, twopence 27, 19, district 31, 13, tariff 36, 33, telephone 37, 12, apparatuses 37, 17, concentrated 38, 6, slave-dhows 42, 20, Sebastopol 42, 13, conical 42, 22, frigate 43, 17, Argentina 48, 28, imports subst. 54, 22, Jones 58, 6, nitrous oxide 59, 9, suggested ibd., microbe 63, 3, Macquarie 66, 22, mortgaged 69, 27, Ganges 71, 2, accord 71, 25, Agra, Delhi, Allahabad, Benares, Lucknow 71, 26, Crimea 73, 2, Sairey Gamp 73, 27, heroïsm 75, 2, Tai-Ping 76, 10, Belgium 77, 21, Mahdi 77, 23, Khartoum 77, 26, Blantyre 77, 33, Carlyle 79, 10, Walmer 80, 8, Salisbury 80, 13, Palmerston 80, 15, Archibald 81, 22, Bulwer 82, 18, Samoa 83, 31, romances 84, 8. picturesque 84, 20. Von Wörtern, die in den Anmerkungen gebraucht werden, sind ohne Aussprachebezeichnung geblieben: Cowes (Anm. zu 19, 19), refuse subst. zu 52, 13, Chicago zu 56, 14, Quebec and Montreal zu 67, 21, Islam zu 77, 23, Evans zu 82, 19, philosopher zu 82, 24, consummate zu 82, 27, horizontal zu 85, 29. Nur in vereinzelten Fällen möchten wir über die angegebene Aussprache Bedenken äußern: bei contemplate 26, 12 geben die Anm. nur die Betonung ⏑́⏑–; daneben ist doch die Betonung ⏑⏑́–, wenn sie auch jetzt anfängt zu veralten, die historisch richtige, und sollte wenigstens neben der andern auch angegeben werden; man vgl. darüber das Oxford Dict. s. v. concentrate, compensate und besonders contemplate, wo das Verhältnis der beiden Betonungen zueinander ausführlich besprochen ist. Für coble 75, 18 ist gegeben ⏑́⏑, also kurzes o; dies scheint auf das Century Dict. zurückzugehen, das Oxford Dict. kennt nur langes o. Im übrigen hätten wir zu den Anmerkungen nur wenig zu erinnern.

Zu 10, 4 wäre vielleicht ein Hinweis darauf, daß for weans and wife eine Alliteration ist, nicht überflüssig gewesen. — Zu 11, 13 vermißt man eine Anm. über den Minister Peel. — S. 12 und 13 werden die Attentate aufgezählt, die auf Königin Victoria gemacht worden sind; 13, 2 heißt es dann: As late as 1882 a sixth attempt was made on her life by a lunatic, es ist aber nach der vorhergehenden Aufzählung bereits das siebente. — S. 19 ist von einem Feste die Rede, das die Königin in dem Park von Buckingham Palace gibt, und da wird 19, 9 gesagt: The Queen travelled slowly round the lawns in her carriage, — ein etwas auffallender Ausdruck statt des passenderen drove. — S. 39, bei der Geschichte der Erfindung der Dampfschiffe, hätte doch der Name Fulton nicht fehlen dürfen. — S. 51, 12 begegnet handicapped, worüber es in den Anm. nur heißt: in a disadvantageous position, at a disadvantage; hier wäre ein näheres Eingehen auf die Bedeutungsentwicklung des interessanten Wortes, über welches man jetzt das Oxford Dict. s. v. vergleichen kann, wohl am Platze gewesen. — S. 53, 11 steht ein Dezimalbruch, und bei dieser Gelegenheit wäre dem Schüler eine Anweisung, wie er solche Brüche im Englischen zu lesen hat, gewiß willkommen und nötig. — Zu

79,22 fehlt eine Anm. über Apsley House: es ist dies nach Murets Wb. das Haus Wellingtons, bei Hyde Park Corner, London, gelegen.

An Druckfehlern haben wir nur bemerkt in den Anm. zu 82, 21 translates statt des richtigen translated; außerdem halten wir in: the love and trust by which he was regarded (79, 25) by which statt with which für einen Druckfehler.

In dem III. Bande der R. B. wird der Versuch gemacht, einige Geschichten aus Rudyard Kipling's Many Inventions und dem Jungle Book unseren Schulen zugänglich zu machen, und zwar u. E. mit bestem Erfolge. Besonders die erste der hier dargebotenen drei, übrigens in sich zusammenhängenden „Mowgli-Stories" wird sicherlich den warmen Beifall der Jugend finden, und wir können jedem Lehrer des Englischen in U II, der sich nach einer anziehenden und eigenartigen Lektüre für seine Schüler umsieht, zu einem Versuche mit diesem Buche raten.

Was die Arbeit des Herausgebers betrifft, so möchten wir auch hier für eine Reihe von Namen und Wörtern eine Aussprachebezeichnung wünschen; so für Howells VI, 9, Ference Mulvaney VIII, 26, Learoyd VIII, 27, Walcott Balestier X, 13, Swastika XII, 6, reboisement 1, 26, leopard 2, 27, Gisborne 3, 4, Abdul Gafur 3, 28, nilghai 10, 22, Libidina 28, 29, jackal 37, 26, mantises 72, 17, slivers 83, 25; ebenso für einige in den Anm. vorkommende Wörter: vehicle zu IX, 3, demarcated zu 2, 13, to low zu 4, 12, deposit zu 4, 33, cobalt zu 72, 6.

In den Anm. vermissen wir einen Hinweis auf die zahlreichen Alliterationen, die in dem Texte vorkommen; so in den angeführten Gedichten: And did I break the barley bread 1, 14; 'Tis a league and a league to the Lena Falls 1, 18; But I can smell the warm wet wind that whispers through the wheat 1, 23; This is the hour of pride and power, Talon and tush and claw 37, 7, 8; ebenso in den Gedichten auf S. 62 und 63. Aber auch der Prosatext hat mehrere Beispiele: He will be raging and ranging 5, 26, with sticks and stones 31, 20, he is all long tail and loud talk 50, 32, the tiger whimpered and whined 60, 10.

Zu der interessanten Stelle 4, 19: Then came the rains with a roar, and the rukh (forest) was blotted out in fetch after fetch of warm mist — bemerkt der Herausgeber: in fetch after fetch = in cloud after cloud; fetch, prop. an apparition, a visible spirit (hardly connected with the verb to fetch). Wir glauben nicht, daß hier an das seltene Subst. fetch zu denken ist, da dieses eine viel zu spezielle Bedeutung hat; das Oxford Dict. citiert dazu: A fetch or wraith, or doubleganger und erklärt es als: the apparition, double or wraith of a living person, und das würde doch hier nicht passen; nichts aber spricht dafür, daß das seltene Wort je die allgemeine Bedeutung „Erscheinung" angenommen hat. Wir glauben vielmehr, daß hier das Verbalsubst. zu to fetch vorliegt, das nach Oxford Dict. ehemals auch die Bedeutung

„sweep, sweeping movement" hatte, die hier ganz gut passen würde; unsere Stelle würde dann zugleich beweisen, daß diese Bedeutung noch nicht obsolet wäre.

Zu 7, 24 clomb = climbed war diese starke Form als archaisch zu bezeichnen und auf die unorganische Länge des Vokals aufmerksam zu machen, wie denn bei Tennyson clomb auf dome reimt.

Die Form nilghai statt nilghau 10, 22 haben wir nirgends sonst finden können.

S. 14, 11 steht: Gisborne going out on to the verandah; sollte hier nicht besser onto zu schreiben sein? Andernfalls erscheint die Häufung out on to auffällig.

S. 24 tritt ein Deutscher namens Müller auf, der beständig Heine zitiert. Zu einem solchen Zitate: „Yes, I work miracles, and, by God, they come off too" ist in den Anm. auf Heine, ed. Elster I 154 verwiesen. Wir haben diese Ausgabe nicht zur Hand und können also nicht feststellen, wie die Stelle lautet; wir unsererseits haben dabei an Heines: „Mir träumt, ich bin der liebe Gott" denken müssen, wo es heißt: „Und Wunder thu' ich alle Tag', Die sollen dich entzücken!" Auf derselben Seite (24, 14) begegnet ein anderes Zitat aus Heine, das in Müllers wunderlichem Jargon lautet: Und der Christian Gods howl loudly; dazu fehlt jede Anmerkung. Wir glauben, es handelt sich hier um eine Stelle aus Heines Götterdämmerung: „Mit frecher Hand reißt man den goldnen Vorhang Vom Zelte Gottes, heulend stürzen nieder Aufs Angesicht die frommen Engelscharen. Auf seinem Throne sitzt der bleiche Gott, Reißt sich vom Haupt die Kron', zerrauft sein Haar". —

S. 28, 27 zitiert derselbe Müller englische Verse, die, aus seinem Jargon ins Englische zurückübersetzt, so lauten:

Though we shift and bedeck and bedrape us,
Thou art noble and nude and antique;
Libidina thy mother, Priapus
Thy father, a God and a Greek.

Auch hier lassen uns die Anm. im Stich. Da die Verse das seltene Verb bedrape enthalten, so gelang es uns leicht, durch das Oxford Dict. ihre Herkunft festzustellen; dort werden sie unter der Vorsilbe Be- zitiert: sie sind aus Swinburne, Dolores 49 seq. entnommen. Leider versagt dieses Hilfsmittel für den Pentameter S. 32, 5, da dieser kein seltenes Wort enthält.

Bei manchen Wendungen im Texte hätte wohl auf ihren familiären oder volkstümlichen Charakter aufmerksam gemacht werden können: so, wenn S. 32, 1 oder 35, 27 man = husband gebraucht, oder wenn 42, 33 mine durch to me verstärkt wird (The man's cub is mine, mine to me! vgl. frz. mon — à moi), oder wenn es 43, 24 heißt: He speaks this much truth, oder 52, 26: The others they hate thee, oder wenn 61, 16 und 84, 10 we be als Indicativ gebraucht, oder ein Plural grown-ups (84, 23)

gebildet wird. — Der hübsche Ausdruck hot-foot (73, 15: He crossed the ranges last night . . . . hot-foot on thy trail), der ebenso wie foot-hot echt volkstümlich aussieht und vom Oxford Dict. bis 1300 zurückverfolgt wird, erinnert uns an das von Diez (Wb. I, 420 s. v. tosto) erwähnte schweiz. fußwarms, ebenso die Stelle 82, 33: the steady wolf's trot that eats up the long miles like fire' an den franz. Ausdruck dévorer le chemin, le terrain zur Bezeichnung großer Eile.

Mehrmals wird 'so long as' als Konjunktion gebraucht (70, 26 und 71, 25), während die Schüler an 'as long as' gewöhnt sind; es konnte hier 'so far as' und 'so oft as' (bei Shakespeare) verglichen werden.

Druckfehler haben wir nur zwei bemerkt: Anm. zu 11, 23 steht calmy statt calmly, und S. 63, 20 lesen wir: The valley opened out into a great plain dotted over the rocks and cut up with ravines, wo sicher with rocks zu ändern ist.

Vom Standpunkte der Radikalreformer aus, die den Schüler vor allem zur Fertigkeit im praktischen Gebrauche der Sprache, und zwar in ihrer modernsten Form, anleiten wollen, wird es immer bedenklich erscheinen, wenn in der Schule ein Werk von einem Schriftsteller einer früheren Literaturepoche, wie Shakespeare, gelesen werden soll, weil dann die Gefahr eintritt, daß der Schüler sich dabei veraltete Wörter und Wendungen aneignet. Man sollte daher meinen, daß in der hier vorliegenden Ausgabe von „Julius Cæsar" vor allem darauf geachtet sein müßte, daß obsolete Ausdrücke in den Anm. als solche bezeichnet und vor ihrem Gebrauche nachdrücklich gewarnt würde. Das ist aber hier zu unserer Überraschung nirgends geschehen, der Herausgeber begnügt sich damit, solche Stellen ihrem Sinne nach zu erklären, ohne durch ein Zeichen (etwa †) oder einen Zusatz darauf hinzuweisen, daß sie modernem Gebrauche nicht mehr entsprechen. Und doch sind solche Wendungen so zahlreich, daß wir hier von einer Aufzählung absehen können. Eine andere empfindliche Lücke ist das Fehlen eines sei es auch noch so kurzen Abschnittes über Versbau und Reim und über grammatische Eigentümlichkeiten Shakespeares, wo auch so manches hätte zusammengefaßt und schon dadurch in ein helleres Licht hätte gerückt werden können, was sich jetzt in den Anm. verstreut findet. Im einzelnen möchten wir folgendes bemerken:

Zu 5, 3: Beware must be read as a monosyllable. Das trifft für diesen Vers nicht zu, es kann sich nur auf den folgenden Vers beziehen; dann wäre also 5, 3 verdruckt für 5, 5.

Zu 8, 15: His coward lips did from their colour fly fehlt ein Hinweis auf das Spiel mit der Bedeutung von colour = 1. Farbe, 2. colours Fahne, dem zu Liebe der Dichter dem Ausdrucke Gewalt angetan hat: er läßt die Lippen von der Farbe fliehen, statt die Farbe von den Lippen.

Zu 8, 17: Es mußte auf das bei Sh. häufige his = its aufmerksam gemacht werden; s. 63, 2; 63, 11.

9, 4: together ist mit Verschleifung, also zweisilbig zu sprechen.

9, 6: In der Anm. wird richtig gesagt, daß hier conjúre betont werden muß, obwohl das Verb hier „hexen, Beschwörungen vornehmen" heißt; es mußte aber hinzugefügt werden, daß jetzt in dieser Bedeutung cónjure betont wird.

9, 22: Die Bedeutung „zweifelhaft, mißtrauisch" hat jealous seit dem 17. Jh. völlig eingebüßt. Zu demselben Verse: That you do love me, I am nothing jealous war auf den Gebrauch von nothing = not hinzuweisen und dabei zu erwähnen, daß dies noch in Verbindungen wie nothing daunted, nothing doubting (z. B. in Coleridge, Christabel), nothing loth vorkommt.

9, 23: aim hat die Bedeutung „Vermutung" längst verloren.

10, 8: worthy note: über den Acc. nach worthy s. Maetzner Gr. II 1, S. 220.

10, 14: Hier mußte die Alliteration in: such ferret and such fiery eyes hervorgehoben werden; überhaupt hat der Herausgeber diesen bei Sh. so häufigen Schmuck der Sprache nie erwähnt; er findet sich in unserem Stücke noch in folgenden Stellen:

Seldom he smiles, and smiles in such a sort 10, 33.
Why all these fires, why all these gliding ghosts, 16, 27.
Why birds and beasts from quality and kind, 16, 28.
Enjoy the honey-heavy dew of slumber 28, 1.
Thou hast no figures nor no fantasies 28, 2.
Fierce, fiery warriors fought upon the clouds 32, 7.
It was a vision fair and fortunate 34, 13.
I have a man's mind, but a woman's might 36, 28.
And public reasons shall be rendered 48, 28.
For I have neither wit, nor words, nor worth 55, 33.
Clouds, dews, and dangers come; our deeds are done 81, 5.

Zu 10, 16: Being cross'd in conference by some senators; conference wird durch Zusammenziehung zweisilbig.

24, 18: The melting spirits of women, then, countrymen. Der Vers zwingt zu der Contraction von spirits und women, so daß beide einsilbig werden.

25, 12: Bei Gelegenheit von no whit konnte die im Englischen so häufige „bildliche Verneinung" besprochen werden; vgl. H. Willert in Herrigs Archiv CV 37 ff.

41, 27: Zu lest that konnte verglichen werden: If that 66, 10 und when that 51, 30.

43, 11: Der Herausgeber erklärt untrod state als: a country with no tracks to guide, faßt also state als country auf, während es „Zustand der Dinge" heißt (Delius).

45, 29: Die Betonung compáct ist jetzt veraltet.

Zu 60, 12 finden wir die merkwürdige Anm. barren-spirited:

dull (barren = frz. la borne). Soll das etwa eine neue Etymologie von barren sein? Das Wort hat doch mit borne weder nach Laut noch Bedeutung das geringste zu tun, sondern kommt vom afrz. brahain, brehain, das nach Diez von bar Mann abgeleitet ist.

75, 15: Nach Not stingless too steht hier ein Punkt, während hier Delius sicherlich mit Recht ein Fragezeichen setzt; erst dann kommt ein klarer Sinn in die Stelle.

Folgende Druckfehler sind uns aufgefallen:

III 19: four children, besides the poet three sons and a daughter, lived to grow up. Wir vermuten, es ist hier zu interpungieren: four children besides the poet, three sons and a daughter, lived to grow up.

IV 7: Lies: enough of Italian books to understand.

VII 7: law-suits, lies lawsuits (wie VII, 26).

VIII 11: Hier fehlt his zwischen of und death. — Statt 23 th lies 23 d.

35, 22: Statt Mettellus lies Metellus.

79, 30: Statt Whit lies With.

In den Anm. S. 9 zu 5, 12: statt dirives lies derives. — S. 30 zu 32, 29: Augurer, a functionary whose duty it was to derive future events; hier ist doch wohl statt derive: divine zu lesen. — S. 37 zu 47, 25: statt broders lies borders.

Wir gehen nun zu den französischen Bändchen über. Bd. II enthält vier kürzere Geschichten, von denen zwei, weitaus die schönsten, nämlich: La chèvre de M. Seguin von A. Daudet und Boum-Boum von Jules Claretie, schon so oft für die Schule herausgegeben und erklärt worden sind, daß kaum noch etwas über sie zu sagen ist. Ich will nur hervorheben, daß auch in dieser neuen Ausgabe der in Boum-Boum 3, 12 vorkommende 'Pont Cassé' nicht genügend erklärt ist und daß auch über den in der Daudetschen Erzählung 34, 5 erwähnten Pierre Gringoire in den Anm. keine irgendwie bestimmteren Angaben gemacht werden. Ich will dem gegenüber auf die Programmabhandlung von Hans Willert hinweisen (Erläuterungen zu franz. Schriftstellern im Anschluß an Schulausgaben, Berlin 1902 bei R. Gaertner), wo sich auf S. 3—7 nähere und befriedigende Auskunft über diese beiden Punkte findet. Außerdem bringt der Band eine ganz interessant geschriebene Geschichte: Une guérison difficile von E. Legouvé, bei der die moralisierende Absicht nicht so aufdringlich hervortritt, wie dies sonst bei solchen Contes moraux der Fall zu sein pflegt. Am wenigsten hat uns die letzte Nummer, ein Märchen Yvon et Finette (Conte breton) von E. Laboulaye gefallen; sie ist allzu breit geschrieben, wirkt durch die häufigen Wiederholungen ermüdend und wird daher, fürchten wir, die Aufmerksamkeit unserer Schuljugend, besonders der männlichen, nicht sonderlich fesseln. Wir lassen einzelne Bemerkungen zu den Annotations folgen:

Zu 4, 30 hätten wir eine Angabe über die Aussprache von clown in Frankreich gewünscht.

Zu 4, 31 lesen wir: mordoré = brun mêlé de rouge; das trifft doch nicht recht zu: das Wort bezeichnet die Goldkäferfarbe, und diese ist ein schwärzliches Braun mit metallischen, goldigen Reflexen, wie dies ja auch in dem franz. Worte ausgesprochen ist (mor = maurus dunkel, schwärzlich, doré golden).

Zu 13, 16: Im Texte wird mit Anspielung auf Dora in Dickens' David Copperfield der Ausdruck my wife child gebraucht, und auch die Anm. wiederholt diesen Fehler. Bei Dickens heißt Dora vielmehr child-wife; die betreffende Stelle lautet: 'Will you call me a name I want you to call me?' inquired Dora: — 'Child-wife'.

Zu 14, 23 ist faire souche u. E. nicht zutreffend erklärt; souche soll danach den Wurzelstock bezeichnen, der übrig bleibt, wenn der Baum abgehauen ist, und fair souche soll folglich „fest bleiben" und dann „in seinen Nachkommen fortdauern" bedeuten. Wir meinen, man muß vielmehr souche als den lebenden, triebkräftigen Wurzelstock ansehen, aus dem der ganze Baum emporwächst und der diesem als feste Grundlage dient. Das Endergebnis ist natürlich dasselbe, aber die Begriffsentwicklung ist eine andere.

Zu 42, 12 wird zu der Farbenbezeichnung isabelle die bekannte Geschichte erzählt, und zwar hier von Isabella von Castilien mit einer Bestimmtheit, als ob es sich um eine historische Tatsache handle. Nach D'Israeli, Littré und Scheler rührte die Bezeichnung von der Statthalterin der Niederlande, Isabella, der Tochter Philipps II., her, und die Belagerung wäre die von Ostende, 1601—1604. Diese Annahme ist widerlegt durch das Oxford Dict., wo (s. v. Isabella) schon aus 1600 (Juli) ein Beleg für das Wort beigebracht wird.

Zu 61, 27 vermißt man eine Bemerkung über die Anwendung des best. Art. beim Vokativ (la mère! la fille! la belle! Deutsch: Adieu, die Herren!), die nur in der familiären und volkstümlichen Sprache vorkommt.

Zu 66, 6 hätte wohl die Aussprache von moelle angegeben werden können, ebenso zu 68, 15 diejenige von moustier.

Zu 73, 8: Par le jour Dieu vermißt man eine Anm. über die genitivische Bedeutung von Dieu.

Übrigens ist die Ausgabe fleißig gearbeitet, Vorrede und Anm. sind in gewandtem und korrektem Französisch geschrieben; auch die Drucklegung ist sorgfältig, Druckfehler sind uns überhaupt nicht aufgestoßen.

Der IV. Band enthält Thiers, Bonaparte en Égypte et en Syrie. Auch diese Schrift ist schon so oft für die Schule bearbeitet worden und hat sich als Schullektüre so gut bewährt, daß über den pädagogischen Wert des Stoffes kein Wort zu verlieren

ist. Der Herausgeber, O. Schulze, hat sich schon früher mit dem Gegenstande eingehend beschäftigt, wie dies ein Aufsatz in Herrigs Archiv XCVI (1896) bekundet, und hat auch hier der Thiersschen Darstellung gegenüber seinen selbständigen, kritischen Standpunkt gewahrt und die einzelnen Angaben des französischen Historikers sorgsam geprüft, wie wir dies in einem besonderen Falle zu unserem Verdrusse selbst erfuhren. Wir hatten beim Lesen der interessanten Erzählung von der Landschlacht von Abukir (S. 71, 72) einen Irrtum Thiers in der Beschreibung der Örtlichkeit herausgefunden und uns schon darauf gefreut, dem Herausgeber denselben nachweisen zu können, als wir zu unserem Leidwesen fanden, daß in den Anm. zu 71, 32 unsere kleine Entdeckung schon vorweggenommen war. — So haben wir bei dieser Arbeit nur wenige unwesentliche Einzelheiten zu bemerken:

S. V ist als Geburtstag Thiers (nach Vapereau) der 15. April 1797 angegeben; wir finden bei Herrig und Burguy und in der Ausgabe von Koldewey den 16. April als solchen verzeichnet, können aber natürlich nicht entscheiden, auf welcher Seite der Irrtum liegt.

Zu 20, 16 war die Aussprache von stagnante zu bezeichnen, ebenso zu 62, 32 die von équilatéral.

Zu 63, 14, wo in demselben Satze butin und proie stehen, hätte passend der Unterschied dieser Synonyma besprochen werden können.

In der Anm. zu 64, 2 fehlt eine Erklärung von la lumière d'un canon.

Folgende Druckfehler sind uns aufgefallen:

S. 8, 9: statt d'étatmajor lies d'état-major. S. 29, 12: statt synagoges lies synagogues. S. 57, 12: statt Ce lies Le. S. 57, 24: statt comme il était lies comme il l'était. In der Anm. zu 42, 28 ist statt fut zu lesen fût.

Der VI. Band endlich enthält fünf Erzählungen von A. Daudet, R. Bazin, J. Normand und P. Féval, die uns sehr glücklich ausgewählt erscheinen Besonders ist Le Retour von R. Bazin von ergreifender Tiefe der Empfindung und Schlichtheit der Darstellung. Wenn uns bei der letzten, Anne des Iles von P. Féval, die Handlung nicht voll befriedigt, so wird dieser Mangel durch die anziehende Szenerie und die Schilderung der eigenartigen bretonischen Sitten ausgeglichen.

Im einzelnen seien uns folgende Bemerkungen gestattet:

In der Préface S. VI 6, wo der Herausgeber von der Erzählung Le Retour spricht, ist der Ausdruck: Le jeune homme . . . crie joyeusement à son père ganz ungerechtfertigt, ja er steht in direktem Widerspruch mit dem ganzen Tone der Geschichte, die ja gerade durch ihren tiefen, herben Ernst und ihre verhaltene Innigkeit so ergreifend wirkt; ein solcher Zug würde die ganze Wirkung stören, wenn nicht aufheben, und ist also auch hier bei

der Charakterisierung der Erzählung und ihrer Lösung durchaus unangebracht.

Zu 1, 21 ist die Erklärung von silhouette nicht einleuchtend (qui devaient faire allusion à la durée très courte de son ministère); vielmehr wurden die Schattenrisse nach dem Finanzminister S. genannt, weil sie ebenso dunkel und leer waren wie dessen Finanzprojekte.

Zu 2, 18 fehlt eine Anm. über fin novembre, was entweder aus der Kürze und Nachlässigkeit des kaufmännischen Stils oder als ein Rest der genitivischen Verwendung des casus obl. zu erklären ist.

Die Anm. zu 3, 3: l'île de Laputa = île imaginaire genügt nicht; es mußte an die in der Luft fliegende Insel Laputa in Swifts Travels of Gulliver (ed. Tauchnitz S. 187 ff.) erinnert werden.

Zu 9, 23: venez, les opprimés; venez, les souffrants; venez, les inquiets de la vie verdiente hervorgehoben zu werden, daß der Gebrauch des best. Art. im Vokativ, der sonst der familiären und volkstümlichen Ausdrucksweise angehört (vgl. allons, la mère 7, 13; ohé, le père 11, 29), sich hier gerade in feierlich gehobener Sprache findet.

Zu 12, 10: votre pensée: votre vertritt hier einen objektiven Genitiv: der Gedanke an dich.

S. 13, 14 verstehen wir les chemins en berceaux ganz anders als der Herausgeber; dieser sagt darüber: en berceaux = creux en forme de berceau (en allemand „Wiege"), er meint also, die Feldwege seien tief ausgehöhlt gewesen wie eine Wiege. Das wäre ja ein seltsamer Vergleich! Vielmehr geht aus dem Folgenden hervor, daß die Feldwege an den Rändern mit Bäumen bestanden waren: Il y faisait sombre, tant il y avait de ramures aux souches inclinées (dies deutet auf geköpfte Weiden), und gleich darauf: Aux carrefours, les arbres s'écartaient; offenbar ist also en berceaux als „laubenartiger Baumgang" zu verstehen: die Bäume zu beiden Seiten des Weges, die diesen durch ihre Zweige verdunkeln, bilden durch diese nach oben sich zusammenwölbenden Zweige eine Art Laubengang (berceau).

S. 17, 18 lesen wir: Mais leurs mots chuchotés ne faisaient pas tant de bruit que le soufflet de l'air sous les portes, que le craquement des brindilles sèches dans le feu, que le tic tac de l'horloge. Hier verstehen wir soufflet nicht; in der Bedeutung „Gebläse" ist das Wort ein technischer Ausdruck und würde nicht hierher passen; die Anm. schweigen darüber. Sollte hier souffle zu lesen sein? Dann wäre das Geräusch gemeint, den (im Winter) der Luftzug macht, der unter den Türen hindurchpfeift.

Zu 28, 14: parcourir en long et en large konnte auf 1, 12 de long en large und auf ähnliche Alliterationen hingewiesen werden: de but en blanc, à cor et à cri, à tort et à travers, sain

et sauf, 64, 14; 81, 15; monts et merveilles, peu ou prou, bel et bon, bel et bien, poings et pieds liés, tôt ou tard, le fort et le faible, savoir le fort et le fin d'un art.

In der Anm. zu 31, 2 ist la cale mit „Bremse" übersetzt; richtiger: keilartige Unterlage zum Festhalten.

Zu 37, 13 war die Bezeichnung der Aussprache von quadragénaires geboten, ebenso wie zu 39, 32 die von abbaye, 65, 25 die von fouetter, 66, 19 die von granit.

Da zu 38, 16 aise und malaise besprochen werden, so war wohl ein Hinweis auf den Unterschied des grammatischen Geschlechts angebracht.

Zu 43, 21 und 77, 30 wird surplomber (und en surplomb) ganz richtig in Gegensatz zu d'aplomb gebracht; warum wird nicht gleich die Entstehung des letzteren aus à plomb hervorgehoben und damit die Bedeutungsentwickelung der beiden Ausdrücke klargelegt?

Zu 50, 30 wäre wohl eine Bemerkung über personne d'autre am Platze gewesen; die Grammatiker lehren personne autre, doch wenn uns auch augenblicklich keine andere Belegstelle für personne d'autre zu Gebote steht, so kann uns die Verwendung von de hier doch nicht überraschen, da sich rien d'autre (chose) neben rien autre (chose) nicht selten findet; cf. Lui non plus ne put penser à rien d'autre, M. Barrès, L'appel au soldat S. 60; Ma persévérance m'a-t-elle permis de faire aboutir rien d'autre? ebend. S. 135. Dagegen: Il ne songeait à rien autre, Stendhal, La Chartr. de Parme S. 282; On ne distinguait rien autre, Zola, Aux Champs, S. 229 éd. Charpentier. Man vergl. auch rien de moins neben rien moins, nichts Geringeres.

Zu 61, 27: vaches enheudées. Dieses dialektische Wort, das uns auch bei Maël, Pêcheurs d'Epaves begegnet ist und das Sachs „mit Schlingen oder Fallen zurückhalten" wohl nicht ganz zutreffend übersetzt, könnte von altengl. haltian, healtian, ahd. halzên, engl. halt, hinken, fig. zögern, schwanken, oder von altengl. hieldan, ahd. heldan = haldjan, niederbeugen, herkommen.

Zu 62, 25 war auf den Zusammenhang zwischen joncher und jonc aufmerksam zu machen, ebenso zu 74, 3 bei décoché auf den mit coche f. Einschnitt, Kerb, und zu 64, 12 bei choir auf chute, échoir, déchoir.

S. 77, 14 lesen wir: le couteau du (!) saint Joël, ohne irgend eine Bemerkung dazu zu finden. Ebenso bleibt S. 84, 14 mettre un genou en (!) terre unbeachtet. Auch hätte zu S. 90, 25 vor dem adverbialen Gebrauch von avec (pour acheter son vaisseau et dix autres vaisseaux avec) gewarnt und derselbe als familiär und niedrig gekennzeichnet werden müssen.

Folgende Druckfehler haben wir notiert:

Im Text S. 38, 25: die Interpunktion nach carrelage! — ist auffällig. S. 87, 18: hinter signal muß der Punkt getilgt werden.

In den Anmerkungen: zu 2, 3 lies ridé statt ride. Zu 13, 13 lies avoir statt avoi. Zu 24, 1 lies dans l'abri statt à l'abri. Zu 36, 7: nach trop tôt fehlt ni. Zu 71, 8: die Parenthese muß nach paîens geschlossen werden. Zu 84,6 lies le tournoi statt le tournois.

Berlin. R. Voigt.

---

1) Readings on Shakespeare. Ein Lesebuch für höhere Schulen, insbesondere Gymnasien, und zum Selbststudium. Von J. Hengesbach. Berlin 1901, Weidmannsche Buchhandlung. X u. 207 S. 8. 2,40 *M*.

Der Herausgeber des vorliegenden Lesebuches hat bei seiner Arbeit die Bedürfnisse der Schule, zunächst des preußischen Gymnasiums, im Auge gehabt. Es ist kein Shakespeare-Lesebuch nach Art der „Tales" von Geschwister Lamb oder der „Shakespeare Stories" von Seamer, die der Jugend den Inhalt der Shakespeareschen Dramen in narrative versions darbieten, sondern eine Auswahl von Essays, englischer Originalabhandlungen, die uns wirklich in die Welt des Dichters einführen.

Nach den preußischen Lehrplänen von 1901 besteht das Ziel des englischen Unterrichts am Gymnasium in dem Verständnis leichterer Schriftsteller, die prosaische Lektüre ist vor der dichterischen zu bevorzugen, und es sind besonders moderne Schriftwerke ins Auge zu fassen. Es ist also für die Gymnasien die Beschäftigung mit den englischen Originalwerken Shakespeares ausgeschlossen. Um jedoch den Schülern des Gymnasiums die Möglichkeit zu verschaffen, modernes Englisch zu lernen und dabei doch Shakespeare zu lesen, hat der Herausgeber vorliegendes Lehrmittel geschaffen. Er denkt sich seinen Gebrauch folgendermaßen: die Schüler sollen in den deutschen Stunden oder privatim durch die Schlegel-Tiecksche Übersetzung mit dem Dichter vertraut gemacht werden. Die Eindrücke aus den Werken des Schriftstellers sind dann zu vertiefen, das Verständnis für den Kunstwert der gelesenen Dramen, für die Entwickelung der Charaktere u. s. w. ist zu erschließen. Diese Aufgabe fiele dann den englischen Stunden zu und wäre zu lösen mit Hilfe solcher englischer Originalabhandlungen, wie sie der Herausgeber hier zusammengestellt hat. Der Lektüre eines Essay muß die des betreffenden Dramas in der Übersetzung unverkürzt vorausgehen.

Es läßt sich nicht verkennen, daß der Plan, den der Herausgeber hier entwickelt, viel für sich hat. Ob sich jedoch an den Anstalten, wo das Englische wahlfreies Fach ist, bei der geringen Stundenzahl dieser Plan verwirklichen läßt, ohne daß die praktischen Ziele, die zur Aufnahme des Englischen in den gymnasialen Lehrplan geführt haben, vernachlässigt werden, möchte ich doch bezweifeln.

2) Modern English Novels. Ausgewählt und mit Anmerkungen für den Schulgebrauch versehen von Alfred Mohrbutter. Berlin 1902, Weidmannsche Buchhandlung. V u. 140 S. 8. 1,40 ℳ.

Vorliegendes Bändchen enthält 10 teils ernste, teils heitere Erzählungen für die Schüler mittlerer Klassen. Dem Herausgeber kam es, wie er im Vorwort bemerkt, nicht darauf an, Stilproben namhafter Schriftsteller zu geben, sondern einen dem Ideenkreise und dem Verständnisse der jugendlichen Leser entsprechenden Lesestoff zu finden. Hauptsache ist nach seiner Ansicht, daß der Schüler aus der Lektüre möglichst großen (sprachlichen) Nutzen ziehe. — Diejenigen Kollegen, die also mehr Wert auf die sprachliche Form als auf den erziehlichen Inhalt eines Lesestückes legen, werden bei diesem Bändchen ihre Rechnung finden, die andern nicht.

3) John Morley, Oliver Cromwell. Für den Schulgebrauch bearbeitet und erklärt von K. Pusch. Gotha 1902, F. A. Perthes. VI u 135 S. kl. 8. 1,50 ℳ.

Vorliegendes Bändchen ist ein Auszug aus John Morleys Buche „Oliver Cromwell“, das vor zwei Jahren erschienen ist. Bei der Auswahl des Textes hat der Herausgeber die Kapitel bevorzugt, die die religiösen Verhältnisse Englands und Cromwells Kriegstaten behandeln.

An wirklich wertvollem englischem Lesestoff für die oberen Klassen ist noch immer kein Überfluß vorhanden, und es ist mit Freuden zu begrüßen, daß der Herausgeber dieses Werk eines modernen englischen Schriftstellers der Schule zugänglich gemacht hat. Alle Kollegen, die sich nach einem Lesestoff für Prima umsehen, seien auf dieses Bändchen aufmerksam gemacht.

4) Johsua Slocum, Sailing alone around the world. Für den Schulgebrauch herausgegeben von R. Blume. Gotha 1902, F. A. Perthes. IV u. 93 S. kl. 8. 1,20 ℳ.

In diesem Buche beschreibt der amerikanische Kapitän Slocum eine Reise, die er ganz allein auf einem von ihm selbst erbauten Segelschiffe „The Spray“ in den Jahren 1895—1898 um die Erde gemacht hat. Die Reise ging von Boston aus und führte den einsamen Weltumsegler durch den Atlantischen Ocean nach Gibraltar, von dort über Brasilien und an der Ostküste Südamerikas entlang durch die Magalhaesstraße nach Australien. Von dort ging sie durch das Korallenmeer und über die Samoa- und Keeling-Cocos-Inseln um Südafrika herum nach Nordamerika zurück.

Die Sprache ist einfach und klar, die Darstellung entbehrt oft nicht eines gewissen Humors. Trotzdem glaube ich nicht, daß unsere Schüler, soweit sie nicht von der „Waterkant“ sind, sich durch die Erzählung sehr angezogen fühlen werden. Das Ganze macht einen etwas tagebuchartigen Eindruck, und die fortwährende Schilderung von Seeabenteuern ermüdet auf die Dauer.

Elberfeld. K. Dorr.

J. C. Andrä, Grundriß der Geschichte für höhere Schulen. 24. Auflage, neu bearbeitet und für die Oberstufe neunklassiger Schulen fortgesetzt von K. Endemann und E. Stutzer. 4. Teil: Geschichte des Mittelalters und der Neuzeit bis zum Jahre 1648 für die Unterprima höherer Lehranstalten. Von Emil Stutzer. Leipzig 1902, R. Voigtländers Verlag. VI u. 182 S. 8. geb. 2,20 ℳ.

Im Aprilheft des laufenden Jahrgangs der Zeitschrift für das Gymnasialwesen hat G. Reinhardt den ersten, für die Quarta bestimmten Teil der neuen von Endemann und Stutzer herausgegebenen Auflage von Andräs Grundriß der Geschichte für höhere Schulen angezeigt. Heute habe ich den 4. Teil des Werkes zu besprechen, der die Darstellung der Geschichte des Mittelalters und der Neuzeit bis 1648 für die oberen Klassen enthält und das mittlere der drei Bändchen bildet, die die bisher fehlende Fortsetzung des Andräschen Werkes für die Oberstufe bringen sollen; die beiden anderen für diese Stufe bestimmten Bändchen — Teil 3 und 5 des ganzen Werkes — sollen noch in diesem Jahre erscheinen; der erste wird von Endemann bearbeitet, der andere von Stutzer, der auch den hier zu besprechenden Teil verfaßt hat.

Dank der erwähnten Besprechung Reinhardts kann ich mich ziemlich kurz fassen. Die Vorzüge, die er dem ersten, von Endemann herausgegebenen Teile des Buches mit Recht nachrühmt — Übersichtlichkeit, weise Beschränkung in Bezug auf den Stoff und auf die Zahlen, wissenschaftliche Gründlichkeit, gute Darstellung, praktische Zusammenstellungen und Hinweise — zeigt auch der vierte, und in allen den Punkten, die bei Lehrbüchern der Geschichte von besonderer Bedeutung sind, vermag unser Buch mit den besten seiner zahlreichen Genossen zu wetteifern, auch mit dem verdientermaßen so gerühmten von Neubauer, das sich überraschend schnell Bahn gebrochen hat. Besonders möchte ich noch hervorheben, daß auch Stutzer der Forderung der Lehrpläne, daß „neben der Darstellung der äußeren Vorgänge auch die Klarlegung der inneren Verhältnisse einen breiteren Raum einnehmen muß“, und ebenso den sich weiter daran anschließenden Forderungen in vorzüglicher Weise gerecht wird. Ich verweise in dieser Beziehung unter anderem auf die Schilderung der inneren Verhältnisse Deutschlands im Zeitalter der Kreuzzüge (§ 31) und auf die Darlegungen über die staatlichen Zustände und über das materielle und geistige Leben in Deutschland am Ausgange des Mittelalters (§ 39 und 40).

Das Buch zeugt überall — oft auch in scheinbar ganz beiläufigen Bemerkungen und kurzen Zusätzen — von reichen Kenntnissen auch im einzelnen und von umsichtigen Studien; aber es teilt deren Ergebnisse in durchaus anspruchsloser Form mit. Die Darstellung hält sich von allem Phrasenhaften völlig fern und ist immer knapp und gedrängt. Mitunter geht sie hierin vielleicht sogar etwas zu weit. Das Streben, recht einfach zu schreiben,

führt bisweilen zu allzu nüchternem Aneinanderreihen der Sätze, auch wenn zwischen ihnen der verbindende Gedanke fehlt. Die an und für sich sehr rühmenswerte Knappheit und Gedrängtheit, durch die es Stutzer erreicht, daß seine Darstellung weniger Raum einnimmt als die Neubauers, verleitet mitunter zur Unklarheit und Ungenauigkeit, obwohl der Verfasser, den Grundsätzen folgend, die bei der Herstellung des Lehrbuchs in seiner neuen Gestalt maßgebend waren, so sehr und meist mit Glück gerade nach Klarheit und Verständlichkeit der Darstellung strebt. Ich führe zum Belege einige Sätze an, die dem Primaner nicht ohne weiteres verständlich sein werden: „Als Reich der europäischen Mitte war es" — das heilige römische Reich deutscher Nation — „nicht stark genug, um Eroberungen zu behaupten, aber hinreichend mächtig, den äußeren Frieden zu sichern" (S. 70); „Aber die Bewegung" — der Kreuzzüge — „lenkte bald vom Übersinnlichen ab und löste die Religion aus der Beziehung zu einer bestimmten Örtlichkeit" (S. 77); „Die Eröffnung der Gotthardstraße ... gab den Eidgenossen einen festen Halt" (S. 90); (das Augsburger Interim) „befriedigte weder Katholiken noch Protestanten, denen es eigentlich nur Laienkelch und Priesterehe zugestand" (S. 145): danach könnte der Schüler leicht annehmen, daß das Interim auch für die Katholiken hätte Giltigkeit haben sollen.

Auch Stil und Ausdruck leiden an manchen Stellen unter dem Streben, recht kurz und knapp zu sein; so heißt es auf Seite 47 oben: „Nur dem deutschen Könige, und nur wenn er in Rom erschien, durfte vom Papste die Kaiserkrone aufgesetzt werden" statt: „und auch ihm nur, wenn er" u. s. w. Auf Seite 60 o. wird berichtet, Heinrich Jasomirgott hätte Österreich als selbständiges Herzogtum mit außerordentlichen Vorrechten erhalten, „namentlich mit Erblichkeit auch in weiblicher Linie und sehr geringen Pflichten gegen das Reich, die eine ungestörte Entwickelung ermöglichten". Auf derselben Seite unten steht der Satz: „Auf Grund des neu erblühenden Studiums des römischen Rechtes wurden auf den ronkalischen Feldern die Regalien festgestellt": die Grundlage bildete aber doch das römische Recht selbst, nicht das Studium. Auf S. 62 u. heißt es: „Gleichzeitig mit der Zertrümmerung der welfischen Macht ward der Begriff des Fürstentums lehensrechtlich eingeschränkt". Auf S. 64 wird der himmelanstrebende Dom mit einem gewaltigen Fingerzeige nach oben verglichen: ein zeigender Finger ist aber doch nicht dasselbe wie ein Fingerzeig. Auf S. 91 sagt der Verfasser allzu kurz: „Im Namen des römischen Volkes ließ sich Ludwig zum Kaiser krönen" und S. 101 oben: „Auch Errichtung des Reichskammergerichts, feste kaiserliche Residenz in der Mitte Deutschlands und jährliche Reichstage ... suchten ... die Stände durchzuführen": aber eine Residenz läßt sich doch nicht durchführen. Das Fehlen des Artikels, das hier außerdem auffällt, tritt auch

sonst mitunter störend hervor. Auf S. 115 wird mit starker Übertreibung in Bezug auf den Humanismus gesagt: „Auf die Entdeckung der Welt (!) ist die des Menschen gefolgt". Auch der Satz auf S. 141: „Die Bauern . . . machten in Thüringen mit den Schwarmgeistern gemeinsame Sache, an deren Spitze Thomas Münzer die Gütergemeinschaft predigte", ist nicht ganz einwandsfrei.

Ganz fehlt es natürlich auch diesem trefflichen Buche trotz aller Sorgfalt nicht an Irrtümern und Ungenauigkeiten, von denen die letzteren nicht selten ebenfalls in dem allzu großen Streben nach Kürze ihren Grund haben mögen. Einiges sei mir hier anzuführen gestattet. Auf S. 23 steht: „Im einheitlichen römischen Weltreiche zeigten sich bereits, z. B. bei Cicero und Seneca, Anfänge humaner, d. h. den Menschen im Fremden ehrender Gesinnung": wirklich nicht früher? Auf S. 44 verleitet die Fassung des Satzes: „Diese" — die Kämpfe gegen die Herzöge — „wurden für ihn" — Otto I. — „deshalb besonders gefährlich, weil sein Stiefbruder Thankmar . . . und sein jüngerer Bruder Heinrich, der den Thron beanspruchte, sich mit den Empörern verbündeten", und ebenso der unmittelbar darauf folgende Satz zu der irrigen Anschauung, daß die Empörung Thankmars mit der Heinrichs und Giselberts zeitlich zusammengefallen sei. Auf S. 54 o. wird behauptet, die Papstwahl habe seit 1059 „den Kardinälen, d. h. den Bischöfen des römischen Kirchensprengels" zugestanden: aber wenn auch den Kardinalbischöfen allein das Recht der Vorberatung und des Vorschlages zustand, so waren bei der eigentlichen Wahl doch auch die Kardinalpresbyter und Kardinaldiakonen beteiligt, und Kardinäle waren doch auch diese. Sehr irreführend sind die folgenden Sätze (S. 118 o.): „Die deutsche Baukunst hielt noch lange an der Gotik fest; namentlich herrschte Vorliebe für Erker, Giebel und reiche Portale. Unter den Bauten ragte besonders das Heidelberger Schloß hervor": das steht freilich in dem Abschnitt, der die Überschrift „Die Renaissance" trägt; trotzdem könnte wohl mancher besonders schlaue Schüler hier auf den Gedanken kommen, das Heidelberger Schloß sei ein gotisches Bauwerk. Auf S. 126 heißt es: „Aus den Keltiberern und den während der Völkerwanderung eingedrungenen, bald romanisierten Germanen bildete sich die spanische Nation": hier sollten doch als wichtiger Bestandteil die Römer nicht fehlen; romanisiert waren auch die Keltiberer. Daß Karl V. nur durch Fuggers Vorschüsse im Kampfe um die Krone die Oberhand über Franz I. gewonnen habe (S. 135), ist übertrieben; vor allem ist doch auch Friedrich des Weisen Haltung von großem Einfluß auf die Wahl gewesen. Erwähnen möchte ich hier auch noch, daß auf S. 175 unter den sechs Staaten zweiten Ranges, die um 1648 bestanden, als zweiter Italien aufgeführt wird, obwohl dann gleich hinzugesetzt wird, daß es nur einen geographischen Begriff bildete.

Meiner Rezensentenpflicht habe ich mit diesen Ausstellungen genügt; ich brauche aber wohl kaum zu bemerken, daß, was ich an dem Buche als verbesserungsbedürftig bezeichnet habe, in gar keinem Verhältnis zu seinen vielen und großen Vorzügen steht. Auch möchte ich nicht damit schließen, sondern zuletzt noch kurz darauf hinweisen, daß es dem Verfasser trefflich gelungen ist, in Befolgung eines der schon erwähnten „Grundsätze" manche Einzelheiten, manche hübsche Bemerkung einfließen zu lassen, weil ja „nicht nur der Lehrer, sondern auch das Lehrbuch Freude am Unterricht erwecken soll". Dahin gehören auch die sich ziemlich oft findenden etymologischen Erklärungen, die freilich nicht alle auf allgemeine Zustimmung rechnen können (vgl. S. 126: bigott-wisigotisch). Die beigegebene Zeittafel verdient ebenso wie die Übersichten am Schlusse nur Anerkennung; auch die äußere Ausstattung des Buches ist durchaus zu loben.

Berlin. R. Lange.

M. Wilhelm Meyer, Die Naturkräfte. Ein Weltbild der physikalischen und chemischen Erscheinungen. 15 Lieferungen zu je 1 ℳ (Gesamtpreis 15 ℳ) mit etwa 520 Abbildungen im Text und 29 Tafeln in Holzschnitt, Ätzung und Farbendruck. Leipzig und Wien 1903, Verlag des Bibliographischen Instituts. Erstes Heft. 48 S. gr. 8.

Eine große und schöne Aufgabe ist es, die der in weiten Kreisen bekannte und geschätzte Verfasser in diesem Werke zu lösen sich vorgesetzt hat. Es gilt, die Gesamtheit aller bekannten Vorgänge der anorganischen Natur einheitlich darzustellen, so daß der Leser auch in die Einheit aller Naturkräfte einen überzeugenden Einblick gewinnt. Aus der zunächst vorliegenden ersten Lieferung läßt sich allerdings noch nicht erkennen, wieweit der Verfasser seiner Aufgabe gerecht werden wird, indessen bietet sie doch schon des Interessanten und Mitteilenswerten genug.

In der Einleitung wird ein Überblick über die zu beschreibenden Erscheinungen gegeben, die durch Ausschluß der organischen Natur und auch der Tatsachen der Astronomie — soweit sie nicht Gelegenheit geben, wertvolle Bestätigungen irdischer Naturgesetze aufzudecken — in passender Weise abgegrenzt werden. Daran schließt sich eine für den gebildeten Laien gewiß sehr beachtenswerte Festlegung der physikalischen Urmaße, des Meters und der Sekunde, auf deren Unveränderlichkeit die Möglichkeit der physikalischen Wissenschaft beruht. Diese Unveränderlichkeit läßt sich durch Näherungsmethoden feststellen. Die Bewegung und ihre Beurteilung, Kraft und Stoff als Hilfsbegriffe und Abstraktionen der Erfahrung machen den Gegenstand weiterer anregender Betrachtungen aus. Auch das Unendliche, namentlich in seiner mathematischen Verwendung zum Verständnis der Er-

scheinungen findet eingehende Berücksichtigung; besonders bemerkenswert erscheint die kritische Prüfung seiner Anwendbarkeit auf Veränderungen in der Natur unter Annahme der Atomlehre. Zum Schluß werden die natürlichen Forschungsmittel, die Sinnesorgane, beschrieben, wird ihr Mechanismus so weit wie möglich klargelegt, die Grenze ihrer Leistungsfähigkeit und die Fülle der möglichen Fehlerquellen untersucht. Auch hier erscheint wieder die Annäherungsmethode als das wichtigste Mittel, die Tatsachen zu erkennen.

Durch diese einleitenden Betrachtungen wohl vorbereitet, wird der Leser in drei Kapiteln durch das große Reich der Naturkräfte geführt: die physikalischen Erscheinungen und ihre Gesetze, die chemischen Erscheinungen und ihre Gesetze, die Stufenfolge der Naturvorgänge. Die erste Lieferung beginnt diese Wanderung und betrachtet in ihrem Schlußteile die großen Bewegungen im Weltenraum.

Die Darstellung ist überall anschaulich, niemals trocken, oft vom Schwunge der Begeisterung getragen. Indessen erscheint es uns notwendig hervorzuheben, daß die aufgestellten Erklärungen an einzelnen Stellen dem Laien Veranlassung zu Mißverständnissen geben können. Wenn S. 5 von den Grenzen der Physik und Chemie, die ja in durchaus korrekter Weise als ineinanderfließend dargestellt werden, die Rede ist und gesagt wird: „Die chemischen Vorgänge unterscheiden sich von den physikalischen hauptsächlich dadurch, daß die ersteren nur bei engster Berührung der in Betracht kommenden Körper beobachtet werden und dauernde materielle Veränderungen hervorbringen", so ist doch auf die Möglichkeit hinzuweisen, daß darnach ein Leser z. B. die Schneeschmelze im Frühling für einen chemischen Vorgang ansehen könnte, eine Begriffsverwirrung, die der Verfasser doch sicher nicht beabsichtigt haben wird.

Die der ersten Lieferung beigegebenen Abbildungen sind als vortrefflich zu bezeichnen. Alle sind, gleichviel ob in Holzschnitt, Ätzung oder Farbendruck, wohl gelungen, sind sie doch z. T. aus andern längst anerkannten Werken, z. B. J. Ranke, „Der Mensch", entnommen. Nicht immer ist das Verständnis der Bilder, z. B. der auf Galvanis Entdeckungen bezüglichen, dem nicht unterrichteten Leser durch den zugehörigen Text hinreichend sichergestellt, es könnte vielmehr durch eingehendere Erklärung manches dem Verständnisse noch näher gebracht werden.

Das Werk verspricht in hohem Grade sowohl für den Fachmann, dem hier zwar nicht materiell, wohl aber formell etwas Neues geboten wird, als auch für den gebildeten Laien, dem eine einheitliche Betrachtung der Natur wertvoll ist, belehrend und anregend zu werden.

Berlin. R. Schiel.

Leopold Scheidt, Vögel unserer Heimat. Für Schule und Haus dargestellt. Mit 8 Tafeln in Farbendruck nach Original-Aquarellen von A. Goering und 65 Textbildern. Zweite, verbesserte und erweiterte Auflage. — Freiburg i. Br. 1902, Herdersche Verlagshandlung. XVI u. 252 S. 8. 4,50 *M*, geb. 6 *M*.

An ein Buch wie das vorliegende darf man bei der Besprechung selbstverständlich nicht einen streng wissenschaftlichen Maßstab anlegen, sondern man muß Zweck und Ziel im Auge behalten, die der Verfasser mit seinem Werke verfolgt. Er will den Schülern und den Angehörigen des Familienkreises Lebensbilder unsrer Vögel geben und dadurch Achtung vor und Liebe zu der Natur erwecken und fördern. Ich glaube, daß ihm dies wohl gelungen ist; denn die Darstellungen der heimischen Vogelwelt geben in knapper und doch ziemlich vollständiger Weise recht angenehm lesbar, leicht verständlich und anregend ein richtiges Bild der leichtbeschwingten Bewohner der Lüfte in Feld und Flur, Wald und Heide, auf Teichen und Flüssen, Seen und Meeren. Mit besonderer Liebe sind die Singvögel geschildert, die dem Verf. offenbar am nächsten stehen, während Möven, Seeschwalben und andre Meer- und Küstenvögel etwas stiefmütterlich behandelt worden sind. Das schadet aber nicht viel, da wohl nur ein geringer Bruchteil der Leser des Buches Gelegenheit haben wird, sich mit den letztgenannten Vogelarten in der Natur zu befassen. Ein allgemeiner Teil führt in die Kenntnis des Baues der Vögel in verständlicher Weise ein, allerdings nicht ohne daß einige Unrichtigkeiten und Ungenauigkeiten unterlaufen. Unrichtig ist z. B. die ganz allgemein aufgestellte Behauptung, daß der Vogel, wenn er etwas fixiert, dies immer nur mit einem Auge tut, indem er den Kopf seitwärts dreht. Die Raubvögel z. B. haben stark nach vorn gerichtete Augen und nehmen den zu betrachtenden Gegenstand mit beiden Augen gleichzeitig wahr. Es würde ihnen auch ganz unmöglich sein, bei der Verfolgung einer Beute den Kopf seitwärts zu halten. Ferner darf man nicht schlechthin sagen, daß bei den Vögeln aus der Längsaxe des Brustbeines senkrecht nach vorn der Brustbeinkamm heraustritt. Das ist bei der Gruppe der Straußvögel nicht der Fall; diese haben bekanntlich keinen Brustbeinkamm. Der Satz: „Die Hintergliedmaßen zerfallen in Oberschenkel, Unterschenkel und Fuß (Lauf)“ muß nach zwei Richtungen beanstandet werden: erstens gehören doch zu den Hintergliedmaßen auch noch die Zehen, und zweitens ist Fuß und Lauf doch nicht dasselbe. Daß die Frage des Vogelfluges eine völlig ungelöste und ganz offne sei, ist wohl etwas zu viel gesagt. Der Verf. stützt sich bei den Kapiteln des Vogelfluges und Vogelzuges sehr stark auf Gätke („Vogelwarte Helgoland“), dessen Ansichten aber mit Recht verschiedentlich angefochten worden sind. Auch im speziellen Teil des Buches sind eine Anzahl Punkte, deren Änderung einer neuen Auflage zum Vorteil gereichen würde. Beim Mäusebussard z. B. darf es nicht heißen: „je nach Alter und Ge-

schlecht kann der Unterschied (in der Färbung nämlich) sogar sehr groß sein“, sondern der Verf. hätte sagen müssen: „unabhängig von Alter und Geschlecht . . .“. Beim Hühnerhabicht hätte notwendig die vom Alterskleide ganz abweichende Jugendtracht beschrieben sein müssen, da der Vogel in ihr sehr oft mit andern Raubvögeln verwechselt wird. Daß der Kopf der Eulen „katzenartig“ sei, ist ein nicht sehr glücklich gewählter Ausdruck. Die Eier der Schleiereule sind nicht länglich. Der Hakengimpel ist nicht nur Wintergast in Deutschland, sondern regelmäßiger Brutvogel in Ostpreußen. Larus marinus findet sich „zu Hunderten“ schwerlich an irgend einem Punkte unsrer Küsten. Der Schnabel der weiblichen Stockente ist nicht hellgrün, der Kopf der Lachmöve nicht schwarz. Seeschwalben und Möven sind, wie schon oben erwähnt, entschieden zu kurz behandelt. Es hätte beispielsweise die im Binnenlande hier und da kolonieenweise lebende schwarze Seeschwalbe geschildert werden müssen, ebenso die Lachmöve. Auch hätten wir dem recht häufigen Zwergsteißfuß ein besonderes Kapitel gewünscht. Diese Ausstellungen bezwecken nicht, die Arbeit des Verfassers im Werte herabzumindern, sondern sollen Fingerzeige sein, eine neue Auflage noch mehr zu vervollkommnen und zu vervollständigen. Für Schulbibliotheken kann ich das Buch nur warm empfehlen; selbst der Lehrer, der nicht gerade persönlich ein Freund und Kenner der Vogelwelt ist, wird es mit Vorteil benutzen.

Hannover. Ernst Schäff.

Ernst Rimpler, Gesangschule für höhere Knabenschulen, methodisch bearbeitet. Berlin 1902, Weidmannsche Buchhandlung. I. Teil (Sexta). 35 S. 8. 0,60 M. II. Teil (Quinta und Quarta). 65 S. 8. 1,20 M.

Wieder ein neues Lehrbuch für den Gesangunterricht; warum die Flut der schon vorhandenen noch vergrößern? So wird mancher fragen. Es ist ja nicht zu leugnen, daß auf diesem Gebiete vieles erschienen, aber durchaus nicht alles brauchbar ist. Dieser Zustand wird auch bleiben, solange jeder Gesanglehrer bei der Auswahl des Lehrstoffes mehr oder weniger sich selbst überlassen ist, da es an eigentlichen Lehrplänen für diesen Unterricht bis jetzt noch fehlt. Andererseits wird dieser Mißstand strebsame und tüchtige Musikpädagogen veranlassen, ihre Erfahrungen der Öffentlichkeit zu übergeben, um den Gesangunterricht auf den höheren Lehranstalten nach Kräften zu heben.

Die Hauptschwierigkeit besteht in der Anforderung, in möglichst kurzer Zeit möglichst viel zu leisten. Die scheinbar schnellsten Erfolge bedingen ein mechanisches Einüben, während der Weg, die Schüler mit der eigentlichen Notensprache bekannt zu machen und sie im „vom Blatt Singen“ zu üben, bei weitem

mühsamer und dornenvoller ist. Selbstverständlich bleiben bei dieser Methode die äußeren Erfolge im ersten Jahre gering, und Lehrer und Schüler müssen mit Fleiß und Geduld viel üben; aber nur auf Grund dieser gewonnenen Basis ist ein ersprießliches Arbeiten möglich, nur so wird der Gesangunterricht dauernd mit Freude erteilt und genossen werden. Wesentliche Unterstützung kann hierbei ein nach diesem methodischen Grundsatze gearbeitetes Unterrichtsbuch bilden, und ein solches ist die vorliegende Gesangschule von E. Rimpler.

Die Übungen beginnen sofort mit Benutzung der Noten unter Verzicht auf das m. E. unpraktische Ziffernsystem; denn da der Schüler doch nach Noten singen lernen muß, warum soll er sich vorher noch mit den Zahlen abmühen? Bei der Zusammenstellung der Ton- und Treffübungen in der R.'schen Schule fällt es angenehm auf, daß diese sich der Melodiebildung im allgemeinen anschließen, während man in anderen Unterrichtsbüchern vielfach nur auf die trockene, nüchterne Aneinanderreihung von Intervallen (Prime — Oktave) angewiesen ist. Letzteres ist ja ohne Frage gehörbildend, wird auch in diesem Sinne vom Herausgeber berücksichtigt, wirkt aber im Übermaß ermüdend und verlangsamt bei dem Schüler das Erfassen der Melodiebildung. Sehen wir uns einfache Melodieen an, so finden wir neben der Prime und Sekunde wohl Terzfolgen, während die übrigen Intervalle meist für sich allein stehen. Rimpler hat mit Recht bei seinem Unterrichtsbuch den Dreiklang, der mit seinen verschiedenen Umkehrungen ein wichtiger Faktor beim „vom Blatt Singen" ist, bevorzugt. Für diese Tonverhältnisse muß das Ohr sowohl wie das Gedächtnis des Schülers geschärft werden, dann ist für den Fortgang des Unterrichts viel gewonnen. Mit diesen Übungen, die auch alles Notwendige auf theoretischem Gebiet einschließen, außerdem genügend Gelegenheit geben, die Kehlfertigkeit zu pflegen, wechseln Lieder und Choräle mit zunehmender Schwierigkeit ab. Ich hätte nur gewünscht, daß die Punktierung der Noten etwas breiter behandelt worden wäre; gerade dieses Kapitel verursacht den Schülern Schwierigkeit, und eine bildliche Fixierung der Verlängerung der Notenwerte würde dem Lehrer die Ausführungen darüber erleichtern.

Bewegt sich Heft I nur innerhalb der Cdurtonleiter, so nimmt Heft II die Kreuz- und Btonarten theoretisch und praktisch hinzu, auch hier in langsamer, gesunder Entwicklung. Ton- und Treffübungen werden fortgeführt; bei diesen ist die geschickte und vorsichtige, aber nicht zu umgehende Benutzung der Chromatik hervorzuheben. Neben der Fortsetzung der gebräuchlichsten Choräle wird eine reiche Auswahl von Motetten, zweistimmigen Liedern und Gesängen mit größerem Umfange geboten. Am Schluß des Heftes befindet sich eine Zusammenstellung der liturgischen Gesänge für kirchliche Feiern.

Die ganze Arbeit ist sehr gediegen. Man hat den Eindruck, daß der Herausgeber aus einem reichen Schatz von Erfahrung schöpft und daß er die Klippen und Untiefen genau kennt, die beim Unterricht berücksichtigt werden müssen.

Die Gesangschule von Rimpler wird zur Förderung des Gesanges auf den höheren Lehranstalten beitragen. Ich möchte mit einigen Worten der Vorrede schließen, die der Herausgeber dem Heft II beigegeben hat und die ich mit gutem Gewissen unterschreiben kann. „Ich wage durchaus nicht zu behaupten und verlange auch nicht, daß jeder Schüler unbedingt vom Blatt singen lernen kann, bezw. muß — dazu sind besondere Begabung, sowie gründlichere musikalische Studien notwendig, als sie in der Schule gemacht werden können —; aber wenn die beiden Teile der „Gesangschule" in ihrem streng systematischen Aufbau gründlich durchgearbeitet sind, so ist auch sicher bei der Mehrzahl der Schüler das gesteckte Ziel erreicht: sie haben bei dem Blattsingen in der Note eine Stütze, auf welche sie sich schon einigermaßen verlassen können, und der Gesang selbst wird durch den erreichten Wohlklang eine Freude für Sänger und Zuhörer werden".

Pankow bei Berlin. H. Pfannschmidt.

EINGESANDTE BÜCHER

(Besprechung einzelner Werke bleibt vorbehalten).

1) M. Petschar, Die Reformbewegung im altklassischen Unterricht. Stockerau 1902 (Wien, W. Braumüller). 47 S. gr. 8. 0,90 *M.*

2) Hesiodi carmina. Recensuit Aloisius Rzach. Lipsiae 1902 in aedibus B. G. Teubneri. IV u. 228 S. kl. 8. 1,50 *M.*

3) Stoicorum veterum fragmenta. Collegit Joannes ab Arnim. Vol. II: Chrysippi fragmenta logica et physica. Lipsiae 1903 in aedibus B. G. Teubneri. VIII u. 348 S. gr. 8. 14 *M.*

4) Euripidus Rhesus. Edidit N. Wecklein. Accedunt addenda et corrigenda, vita Euripidis, tabula. Lipsiae 1902 in aedibus B. G. Teubneri. IV u. 101 S. gr. 8. 3,60 *M.* — Die Tabula enthält ein Faksimile des cod. Laur. 32, 2.

5) Georgii Acropolitae opera. Recensuit A. Heisenberg. Vol. I: Historia, Breviarium historiae, Theodori Scutariotae additamenta. Lipsiae 1903 in aedibus B. G. Teubneri. XXIV u. 367 S. kl. 8. 8 *M.*

6) Th. C. Burges, Epideictic Literature. Studies in Classical Philology III S. 89—263. Chicago, The University of Chicago Press (Leipzig, Harrassowitz) 1902.

7) C. Plinii Secundi Epistularum libri novem, Epistularum ad Traianum liber, Panegyricus. Recognovit C. F. W. Müller. Lipsiae 1903 in aedibus B. G. Teubneri. VII u. 392 S. kl. 8. 2,80 *M.*

8) Englische und französische Schriftsteller der neueren Zeit für Schule und Haus herausgegeben von J. Klapperich. Verlag von C. Flemming in Glogau 1903. Einleitung und Anmerkungen 1) in deutscher Sprache (Ausgabe A), 2) in fremdländischer Sprache (Ausgabe B).

Band 20. Popular Writers of our time von J. Klapperich. VIII u. 85 S. gr. 8. geb. (Ausg. A).

Band 21. Molière, Les Femmes savantes par F. Lotsch. VIII u. 99 S. gr. 8. geb. (Ausg. B).

Band 22. Peril and Heroism von J. Klapperich. VII u. 69 S. gr. 8. geb. (Ausg. A).

Band 23. Scènes militaires von K. Sachs. VI u. 67 S. gr. 8. geb. (Ausg. A).

Band 24. Tales of the Sea von J. Klapperich. Mit 4 Abbildungen. V u. 82 S. gr. 8. geb. (Ausg. A).

Band 25. Romanciers du XIXe siècle von L. Hasberg. Mit einer Übersichtskarte vom Schlachtfelde von Sedan. VIII u. 88 S. gr. 8. geb. (Ausg. A).

9) Freytags Sammlung (1903):

a) Lecky, American War of Independence, herausgegeben von G. Opitz. XIV u. 135 S. kl. 8. geb. 1,60 *M.*

b) Englische Parlamentsreden, herausgegeben von Ph. Aronstein. VIII u. 140 S. kl. 8. geb. 1,60 *M.*

c) Henty, Bonnie Prince Charlie, in gekürzter Fassung herausgegeben von J. Mättig. VI u. 125 S. kl. 8. 1,50 *M.* Wörterbuch 39 S. 0,50 *M.*

ERSTE ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Der Einflufs der Wechselcöten auf Unterrichtsbetrieb und Unterrichtserfolg.

Die Einrichtung der sogenannten Wechselcöten ist im allgemeinen wenig bekannt. Sie besteht nur in einer verhältnismäßig geringen Anzahl höherer Lehranstalten, namentlich in den größeren Städten der Monarchie, so in Berlin, Breslau, Halle, Stettin. An einigen Schulen ist ihre Abschaffung bereits im Gange oder geplant. Ich habe gefunden, daß viele Kollegen von den Wechselcöten wenig wissen, jedenfalls die Eigenart, die durch sie der Unterrichtsbetrieb erhält, nicht recht würdigen. Weshalb sie geschaffen worden sind, ist ja einleuchtend. Gehen zwei Cöten derselben Klasse nebeneinander her, von denen der eine zu Ostern, der andere zu Michaelis sein Pensum beginnt und abschließt, also auch seine Schüler aufnimmt und versetzt, so können beispielsweise die im Ostercötus nicht versetzten Schüler in den Michaeliscötus übertreten, haben also die Hoffnung und die Möglichkeit schon zu Michaelis in die nächste Klasse versetzt zu werden, somit nur ein halbes Jahr zu verlieren. Diese Einrichtung ist vor allen bei den Eltern beliebt; die Anstalten mit Wechselcöten haben meist eine größere Schülerzahl als die mit einfachen oder rein parallelen Cöten.

Ich behaupte nun zunächst folgendes. Die von manchen Eltern gehegte Hoffnung, daß ihre Söhne, falls es ihnen nicht geglückt ist, anstandslos von Klasse zu Klasse vorwärts zu kommen, durch die Wechselcöten unter allen Umständen Vorteil haben und Zeit gewinnen, ist unbegründet und trügerisch. Dazu bestimmen mich folgende Erwägungen. Einen wirklich offenkundigen und nachweisbaren Vorteil hat ein Schüler, dem das Los des Sitzenbleibens beschieden ist, auf einer Anstalt mit Wechselcöten nur dann, wenn er in seiner ganzen Schullaufbahn nur dieses eine Halbjahr sitzen bleibt. Wird er in einer andern Klasse noch einmal nicht versetzt, muß er also wiederum ein halbes Jahr zugeben, so kann aus diesem zweiten Halbjahr, weil es eben wiederum

nur ein halbes Jahr ist, zunächst noch nicht im allgemeinen auf eine Zeitersparnis durch die Wechselcöten geschlossen werden. Mit demselben Rechte darf man sagen: vielleicht hätte er zum zweiten Male die Versetzung nicht versäumt, wenn er gleich anfangs das Pensum der ganzen Klasse noch einmal wiederholt hätte. Jedenfalls hat er nunmehr ein ganzes Jahr verloren, gleichgültig ob die 1 das Resultat der Multiplikation von 1×1 oder $2 \times 1/2$ ist. Solange also nicht der klare Beweis erbracht wird, daß derselbe Schüler alles in allem auf einer Anstalt mit einfachen Jahrescöten eine längere Zeit hätte zubringen müssen — und das ist eben unmöglich —, so lange darf mit Sicherheit von einer Zeitersparnis für die einzelnen Schüler durch die Wechselcöten nicht gesprochen werden. Wir werden somit in das Bereich der größeren oder geringeren Wahrscheinlichkeit geführt. Ich habe dem eben ausgesprochenen Gedanken auch nur deshalb Worte verliehen, weil man zum Lobe der Wechselcöten so oft sagen hört: aber der Junge verliert doch nur ein halbes Jahr, wenn er sitzen bleibt; so muß er doch Zeit ersparen. Dabei wird eben nicht bedacht, daß diese Halbjahrsverluste sich unter Umständen recht sehr häufen können. Zu einer völligen Klarheit kann hier natürlich nur die genauste Statistik führen. Diese wird ein Direktor, der die Versetzungsprotokolle vieler Jahre zur Hand hat, besser liefern können als ich. Darf ich aber meinen Beobachtungen und Erfahrungen trauen, so wird der Fall, daß ein Schüler in VI oder V ein halbes Jahr verliert und nun ohne jede Störung bis zur Reifeprüfung weiter kommt, außerordentlich selten sein. Ich möchte behaupten, ohne es zunächst durch Zahlen beweisen zu können, daß er noch häufiger die Cöten wechselt. Wie oft kommt es doch allein vor, daß derselbe Schüler, der beispielsweise zu Ostern nicht versetzt worden ist, auch beim nächsten Versetzungstermin zu Michaelis das Ziel nicht erreicht und so der alten Osterklasse zurückgegeben werden muß! Eine sorgfältig geführte Statistik wird vermutlich ergeben, daß eine Zeitersparnis durch die Wechselcöten für die Schüler mindestens zweifelhaft ist und daß man vielleicht mit größerem Rechte von einem durch die Wechselcöten herbeigeführten Zeitverluste reden darf.

Ich behaupte das mit einiger Bestimmtheit, weil ich überzeugt bin, daß es aus inneren Gründen so sein muß. Ich will davon absehen, daß auf manchen Schüler der Gedanke: wenn ich sitzen bleibe, verliere ich ja nur ein halbes Jahr, unter Umständen eine schlimme Wirkung ausüben kann, will auch nicht hervorheben, daß derselbe Gedanke in einzelnen Fällen vielleicht auch die Versetzungsbeschlüsse nach der Richtung größerer Strenge beeinflußt; alle diese Erwägungen verschwinden als unbedeutend gegenüber der Erkenntnis, die ich aus der Erfahrung gewonnen habe: der Unterrichtsbetrieb wird durch die Wechselcöten in so empfindlicher Weise gestört, daß der einzelne, vor allem der

schwächere Schüler nicht so gefördert werden kann, wie das unter normalen Verhältnissen möglich wäre. Wer lange an Anstalten mit Wechselcöten unterrichtet hat, weiß, wie schwer es jedesmal empfunden wird, wenn beim Beginn des zweiten Halbjahrs die Schar der Nichtversetzten die Klasse füllt. Damit kommt in dem Augenblick, wo die Klasse zusammengewöhnt, in flotten Gang gebracht und zu intensiverer Arbeit fähig gemacht worden ist, ein hemmendes Element in sie, das, aus anderer Umgebung stammend, sich selbst erst wieder eingewöhnen muß und nicht nur dem Lehrer die Arbeit vermehrt — das wäre zu ertragen —, sondern vor allem den alten Stamm der Schüler zurückbringt und schädigt. Wie mancher Lehrer, der im Laufe des ersten Halbjahrs genau kennen gelernt hat, wes Geistes Kinder seine Schüler sind, und sich vorgenommen hat, dem und jenem Schwächling seine besondere Fürsorge angedeihen zu lassen, muß mit Bedauern darauf verzichten; denn jetzt sind 5—10 neue Schüler hinzugekommen, die erst recht Förderung von ihm verlangen. So wird wahrscheinlich mancher Schüler, der von Anfang an in der Klasse gesessen hat, nicht zur Versetzung kommen, die er unter normalen Umständen hätte erreichen können. Wie steht es aber mit den nichtversetzten Schülern selbst? Werden sie einen wesentlichen Nutzen von diesem Halbjahr haben? Jeder, der die Einrichtung der Wechselcöten aus der Praxis kennt, wird wissen, wie oft wir verzweifelt in den ersten Wochen klagen, daß wir die schlechtesten Resultate gerade von diesen der Klasse neu überwiesenen Schülern erhalten, die doch das ganze Klassenpensum schon einmal durchgemacht haben. Daraus etwa den Schluß zu ziehen, daß der Lehrer der vorigen Klasse seine Pflicht nicht getan habe, wäre natürlich ganz töricht; dann müßten wir eben alle schlechte Lehrer sein; denn im nächsten Halbjahr macht man im andern Cötus dieselbe Beobachtung. Nein, ehe sich ein Schüler — die tüchtigsten sind es ja natürlich nicht, die zurückkommen — an eine andere Umgebung, an andere Lehrer, vielleicht auch an eine etwas andere Lehrmethode gewöhnt, vergeht eine geraume Zeit, und der neue Versetzungstermin ist manchmal da, ohne daß der Schüler selbst beim besten Willen und redlichsten Streben seine Lücken hat ausfüllen können. Möglicherweise lagen die Lücken ja auch gar nicht in dem Pensum des zweiten Halbjahrs, das er jetzt wiederholen soll, sondern in dem des ersten, das ihm außer in Wiederholungsstunden jetzt nicht von neuem entgegentritt. Nun besteht ja freilich auch die Möglichkeit, einen Schüler, der wenig Aussichten bietet, schon nach dem ersten Halbjahr in den Anfangscötus zurückzuschieben. Und in der Tat halte ich diese Möglichkeit, wenn wir mit Wechselcöten rechnen müssen und noch weiter rechnen sollen, für eine große Wohltat, und es wäre sehr erfreulich, wenn davon ausgiebiger Gebrauch gemacht würde. Denn damit kommt der schwächere Schüler in

die Lage, die Lücken des Anfangspensums zu ergänzen und somit Vertrauen für die weitere Arbeit zu gewinnen. In einem Aufsatze „Jahreskurse oder Semesterkurse" in dieser Zeitschrift 1880 S. 544 ff. wird mit vollem Rechte verlangt, daß unreife oder schwächliche Schüler unter allen Umständen nach dem ersten Semester in den andern Cötus zurückgeschoben werden sollen. Dies war aber viele Jahre lang geradezu verboten, und noch jetzt machen viele Lehrerkollegien von dieser Maßregel nur ausnahmsweise und zaghaft Gebrauch; meist wird Einstimmigkeit verlangt. Auf einen wirklichen Vorteil der Wechselcöten ist also auch hieraus nicht zu schließen. So halte ich es für ganz naturgemäß, daß die Schüler an Anstalten mit Wechselcöten häufiger sitzen bleiben als sonst, daß die Versetzungsergebnisse schlechter sind als sonst, ja daß sie häufig den von der Behörde gewünschten Prozentsatz nicht erreichen.

Wie man nun aber über Wechselcöten auch denken mag, eins scheint der doch immerhin künstliche Bau unbedingt zu verlangen, das ist seine konsequente Durchführung bis oben hinauf, also an Vollanstalten Teilung der neun Jahreskurse in eine Osterklasse und eine Michaelisklasse, so daß die Vollanstalten mit Wechselcöten auf 18 Klassen kommen müßten. Wie steht es nun aber in Wirklichkeit? Bei einer großen Anzahl der hierher gehörenden Schulen ist diese Forderung nicht gezogen. Bis U II ist die Teilung wohl meist durchgeführt, von O II an bei vielen nicht mehr. Andere haben zwar noch zwei O II, aber nur je eine U I und O I. Nehmen wir den letzteren Fall an, so heißt das: aus zwei verschiedenen Klassen, aus O II O und O II M, geht halbjährlich eine Schar von Schülern in dieselbe U I über, und am Ende eines jeden Halbjahrs erfolgt die Versetzung einer Abteilung dieser U I nach O I. So gestaltet sich jedes Halbjahr das Antlitz der Klasse neu, jedes Halbjahr muß für eine Abteilung der O I die Reifeprüfung abgehalten werden. Da erscheint selbst der oben hervorgehobene Übelstand, das Eintreten der nicht versetzten Schüler in den Oberkursus, nicht so schwerwiegend wie die durch die ungeteilten Primen herbeigeführte beständige Unruhe und der dadurch bedingte, fast möchte man sagen fliegende Schülerstand unserer Primen, also gerade der Klassen, in denen der Abschluß der geistigen Ausbildung, die das Gymnasium zu geben vermag, erfolgen soll, denen wir das Höchste bieten sollen, was wir bieten können.

Unsere Primen haben vor allem Ruhe und Stetigkeit nötig, wenn nicht alles schließlich auf einen Drill hinauslaufen soll. Die Schwierigkeiten, die durch die ungeteilten Primen an großen Anstalten mit Wechselcöten entstehen, stellen sich in allen Unterrichtsgegenständen ein. Der Lehrer der Sprachen wird sie schmerzlich empfinden, wenn er größere Wiederholungen anstellen will. Ein zusammenfassender Jahresüberblick über die Homerlektüre

z. B. kann der Gesamtheit der Unterprimaner nicht gegeben werden, da regelmäßig eine Abteilung viele Bücher, die die andere kennt, noch nicht gelesen hat. Auch die Feststellung des Lehrplanes, vor allem die Auswahl der Lektüre ist schwieriger, wenn sie für immer wechselnde Abteilungen auszusuchen ist, als wenn sie für einen einheitlichen Jahreskursus festgestellt wird. Aber in den sprachlichen Fächern ist es abgesehen von der allgemeinen Unruhe, die für alle gleichmäßig besteht, immerhin noch zu ertragen, da in ihnen die Reihenfolge, in der die Schriftsteller gelesen oder die Realien übermittelt werden, nicht von entscheidender Bedeutung ist. Gehäuft erscheinen die Schwierigkeiten indes für den mathematischen und für den Geschichtsunterricht. Über Mathematik zu sprechen bin ich nicht berufen. Daß aber die Resultate des Geschichtsunterrichts durch die geschilderte Einrichtung wesentlich beeinträchtigt werden, das ist mir von Jahr zu Jahr immer mehr zu einer schmerzlichen Überzeugung geworden. „Im Geschichtsunterricht", sagen die Lehrpläne, „kommt es vor allen Dingen darauf an, das Verständnis für den pragmatischen Zusammenhang der Ereignisse und für ein höheres Walten in der Geschichte, sowie die Fähigkeit zum Begreifen der Gegenwart aus der Vergangenheit zu entwickeln". Diese Forderung erscheint naturgemäß und selbstverständlich, ist doch der Geschichtsunterricht seinem ganzen Wesen nach nur dann überhaupt fruchtbringend, wenn die Schüler zur Erkenntnis des inneren Zusammenhangs der Ereignisse gelangen, wenn ihnen der Begriff der historischen Entwicklung klar wird. Die notwendige Voraussetzung hierbei ist aber nun doch wohl, daß den Schülern die Ereignisse in einer Folge übermittelt werden, die die Grundlage eines solchen Begreifens des Späteren aus dem Früheren bildet: sie müssen die früheren Zustände, aus denen sich die späteren entwickelt haben, auch früher kennen lernen. Ist diese Forderung nun an Anstalten erfüllt, die die Wechselcöten in geteilten Klassen nur bis O II hinführen, dann aber in eine einzige U I einmünden, in der Ostercöten und Michaeliscöten gemeinsam sitzen? Sie ist es nicht. Für reichlich die Hälfte der Schüler trifft an solchen Anstalten diese notwendige und selbstverständliche Voraussetzung nicht zu; ihr wird somit die oben verlangte Erkenntnis zum mindesten sehr erschwert. Da nämlich für die Feststellung des Lehrpensums in einer solchen Klasse, deren Schüler abwechselnd zu Ostern und zu Michaelis anfangen, ein bestimmter Anfangstermin angenommen werden muß, so ist dies naturgemäß der Ostertermin. Somit haben nur die zu Ostern aus O II eintretenden Schüler in I ihren Geschichtsunterricht in richtiger chronologischer Folge, d. h. sie beginnen in U I mit der römischen Kaisergeschichte, um dann über die deutsche und europäische Geschichte bis 1648 belehrt zu werden. Werden sie dann nach einem Jahre nach O I versetzt, so haben sie hier wiederum Anschluß und können ihr

Pensum glatt und lückenlos erledigen. Aber schon die sitzenbleibenden Unterprimaner — und an Anstalten mit Wechselcöten trifft dies Los nicht allzuwenige — werden aus dem normalen Gang herausgerissen, den die Michaelisabteilungen überhaupt nicht kennen lernen. Denn alle zu Michaelis in U I eintretenden Schüler beginnen ihr Geschichtspensum mit dem zweiten Teile des Mittelalters, um dann in ihrem Versetzungshalbjahre an die Geschichte des Jahres 1648 die römische Kaisergeschichte und die frühgermanischen Verhältnisse anzuschließen. Sind sie bis zur Anarchie des Interregnums gelangt, so werden sie, wenn sie Glück haben, nach O I versetzt. Hier wird ihnen wiederum zuerst der zweite Teil des Pensums vorgetragen: die Zeit von der französischen Revolution bis zur Gegenwart, und erst in ihrem Abiturientenhalbjahre kehren sie zum ersten Abschnitt des Oberprimanerpensums, der Zeit des großen Kurfürsten und des großen Königs zurück. Es werden nur ganz außergewöhnlich begabte und auch außergewöhnlich fleißige, auf die Ergänzung ihrer Lücken selbst bedachte Schüler sein, die unter dieser sprunghaften Behandlung des Geschichtsunterrichts nicht leiden und in der klaren Erkenntnis des pragmatischen Zusammenhangs der Ereignisse nicht beeinträchtigt werden. Der Geschichtslehrer wird im Winterhalbjahr, wenn er in U I die Zeit von 1273—1648 oder in O I die Zeit von 1789 bis zur Gegenwart vorträgt, immer wieder Zustände und Ereignisse des Sommerpensums voraussetzen müssen und wird mit Bedauern aus den verständnislosen Gesichtern der jüngeren Abteilung merken, wie wenig diese Voraussetzung bei ihnen begründet ist. Wie soll man aber vorwärts kommen, wenn man sich immer und immer wieder unterbrechen und Erklärungen einfügen muß, die unter andern Verhältnissen mit einer kurzen Hindeutung gegeben werden könnten. Wenn nun behauptet wird, die Schüler bringen doch schon aus den früheren Klassen Geschichtskenntnisse mit, auf denen aufgebaut werden kann, so wende ich dagegen ein: das pflegt in der Praxis meist etwas anders zu sein, namentlich wenn es sich um Primen in einer Stärke von 30—40 Schülern handelt, und ferner ist doch das Pensum der Prima ein erweitertes, vertieftes, auch vollständigeres als das der unteren und mittleren Klassen.

Ganz außerordentlich schwierig ist es in solchen ungeteilten Primen, wo dieselbe Gesamtheit immer nur ein halbes Jahr zusammenbleibt, gemeinsame Wiederholungen des ganzen Jahrespensums vorzunehmen; denn die zweite Abteilung hat regelmäßig das noch nicht gehabt, was für die erste im vergangenen Halbjahr dagewesen und natürlich besonders der Wiederholung bedürftig ist. Da nun solche Wiederholungen nicht unterbleiben können, so wird in diesen Stunden die zweite Abteilung stets zu einer ziemlich passiven Rolle verurteilt. Die neuen Lehrpläne empfehlen ferner — und geben damit, wie ihr Wortlaut selbst

erkennen läßt, nur die Festsetzung eines längst von einsichtigen Lehrern geübten Verfahrens — „die vielfach mit bestem Erfolg ausgeführte vergleichende und den Stoff nach verschiedenen Gesichtspunkten gruppierende Zusammenfassung geschichtlicher Tatsachen, vorzugsweise für Wiederholungen". Auch diese Art der Wiederholungen ist in ungeteilten Primen großer Anstalten mit Wechselcöten sehr erschwert. Werden sie doch naturgemäß dann am erfolgreichsten angestellt, wenn das Jahrespensum möglichst überschaut werden kann. Da nun der Geschichtslehrer niemals eine Klasse vor sich hat, mit der er das ganze Jahrespensum gemeinsam behandelt hat, so fehlt wiederum der jüngeren Abteilung für solche gruppierende Wiederholungen die nötige Grundlage des Verständnisses.

Im allgemeinen halte ich die Störung in U I für noch bedeutender als in O I, nicht nur deshalb, weil wir es in O I doch mit immerhin gereifteren Schülern zu tun haben, die wohl auch schon zur Erkenntnis der besonderen Lage, in der sie sich befinden, gekommen sind, und die das Ihrige tun, um die durch den sprunghaften Gang des Unterrichts bei ihnen entstandenen Lücken zu ergänzen, sondern vor allem deshalb, weil das Pensum der U I noch weit mehr als das der neusten Geschichte eine zusammenhängende, in chronologischer Folge vor sich gehende Behandlung verlangt. Die Geschichte des Mittelalters soll nach einigen großen Gesichtspunkten mit Ausschließung alles Nebensächlichen behandelt werden[1]). Wie soll man aber die großen Gesichtspunkte im Auge behalten, wenn man niemals ein ganzes Jahr lang dieselben Schüler vor sich hat, wenn man immer wieder mit neuen rechnen muß, die mitten in die Behandlung hineinkommen und die Begründung der Disposition, nach der wir gehen, nicht kennen.

In einer ungeteilten Ober prima andrerseits wird die größte Störung durch die jedes Halbjahr wiederkehrende Reifeprüfung herbeigeführt; denn darunter leidet auch die zweite Abteilung, die direkt von der Prüfung gar nicht betroffen wird. Fällt die Prüfung zeitig, so muß ein eiliger Abschluß des Geschichtspensums versucht werden; er erschwert der jüngeren Abteilung, mit der man unter andern Verhältnissen dasselbe Pensum in aller Ruhe besprechen könnte, das Verständnis noch mehr. — Auf der obersten Stufe bietet sich, um noch einen Punkt hervorzuheben, wohl die meiste Gelegenheit zu den von den Lehrplänen geforderten wirtschaftlichen Belehrungen. Wie unnatürlich ist es dabei, daß diejenigen Abteilungen, denen die zweite Hälfte des Geschichtspensums zuerst vorgetragen wird, von der Wirtschaftspolitik der Bismarckschen Epoche früher zu hören bekommen, ehe sie die für die

---

[1]) Vgl. W. Meiners, Ballast im Unterrichtsstoff der mittelalterlichen Geschichte. Monatsschrift für höhere Schulen I S. 470 ff.

wirtschaftliche Entwicklung Preußens so unendlich wichtige Zeit des großen Kurfürsten, Friedrich Wilhelms I. und des großen Friedrich in der für I vorgeschriebenen und naturgemäßen Ausdehnung und Vertiefung kennen gelernt haben.

So zeigt sich allenthalben der hemmende Einfluß der ungeteilten Klassen bei starker Schülerzahl. Hervorgehoben sind nur die besonders deutlich zutage tretenden Übelstände. In Wirklichkeit vergeht kaum eine Stunde, wo nicht irgendwie die Ungleichheit der beiden Abteilungen im Unterricht sich störend bemerkbar machte. Gründliche Abhilfe kann meiner Ansicht nach nur die völlige Abschaffung der Wechselcöten bringen. Kann man sich trotz aller dafür sprechenden Gründe nicht dazu entschließen, so müßte zum mindesten ihre folgerichtige Durchführung und die Teilung sämtlicher Klassen bis zur O I verlangt werden. Daß die Patronatsbehörden nicht allzu freudig den Gesuchen um völlige Teilung Gehör schenken, ist ja begreiflich. Aber es hilft nichts, es steht zu viel auf dem Spiele. Aus bloßer Freude an mehr Klassen und dem dadurch bedingten größeren Kollegium und der größeren Schülerzahl wird sicherlich kein Direktor und kein Lehrerkollegium die Teilung wünschen. Wenn sie es tun, so tun sie es doch nur in der Erkenntnis, daß der ganze Organismus es gebieterisch verlangt. Denn es leidet, wie ich zu schildern versucht habe, die Ruhe, die Stetigkeit und auch die Freudigkeit des Unterrichts. Manche Unterrichtsfächer werden zu einer unnatürlichen und künstlichen Behandlung gezwungen. Darunter leidet dann wieder der Erfolg und somit das, was wir doch schließlich vor allem im Auge zu behalten haben: das Wohl unserer Schüler.

Breslau. Ernst Fischer.

Bemerkungen über die Behandlung der Dichtung der Befreiungskriege in Untersekunda.

Die Frage, ob es zweckmäßiger sei, die Dichtungen der Befreiungskriege gelegentlich und vereinzelt auf den unteren Stufen zu behandeln oder sie in einer Mittelklasse den Schülern in zusammenhängender Weise vorzuführen, ist oft aufgeworfen und verschieden beantwortet worden. Während die sächsischen Lehrpläne schon früher eine solche zusammenfassende Behandlung in Ober-Tertia forderten, wofür G. Klee einen genauen Plan aufgestellt hat, erklärt sich R. Lehmann (Der deutsche Unterricht[2] S. 28. 154. 176 f.) dagegen, indem er für seinen Standpunkt eine Reihe sehr beachtenswerter Gründe anführt. Jetzt ist diese Frage auch in Preußen für die Praxis durch die neuen Lehrpläne von 1901 dahin entschieden, daß diese Dichtung einen Bestandteil der

deutschen Lektüre in Untersekunda zu bilden habe, und so sah sich auch der Unterzeichnete vor kurzem vor die Aufgabe gestellt, zum ersten Male den Versuch zu machen, den Sekundanern diese Dichtung nahezubringen.

Ich muß gestehen, daß ich nicht ohne großes Bedenken an diese Aufgabe herangetreten bin. Einmal war es mir zweifelhaft, ob es wirklich nötig sei, die politisch-literarischen Produkte einer Zeit, die im Geschichtsunterrichte hinreichend behandelt wird, noch heute der Jugend in größerem Zusammenhange vorzuführen, ob gerade wir Deutsche, die wir über den Chauvinismus und Egoismus, kurz, über den beschränkten Blick anderer Nationen erhaben zu sein uns so oft rühmen, ob wir uns einen Vorteil davon versprechen können, diese zum großen Teil grimmigen Haß und brennenden Rachedurst atmenden, literarisch zum Teil minderwertigen Dichtungen — dieses Urteil wird man wenigstens für einige sogar der bekanntesten nicht übertrieben finden —, auch nur für einige Zeit in den Mittelpunkt des deutschen Unterrichtes zu stellen. Wozu, fragt man sich, die Jugend in einen Haß gegen ein Volk hineingewöhnen, mit dem friedlich und freundlich auszukommen die Vernunft gebietet, wie das doch auch, wenn nicht alles trügt, die Absicht unserer leitenden Kreise ist?

Ein weiteres Bedenken mehr persönlicher Art tritt hinzu. Der Patriotismus gehört zu jenen zarten Empfindungen, über die, wie über die Religion und die Liebe, ausdrücklich und sozusagen offiziell zu reden manchem recht schwer fällt, wie denn langatmige Auseinandersetzungen darüber bei den Hörern oft das Gegenteil von dem erreichen, was beabsichtigt wird, insofern viele instinktiv das Gefühl haben, daß man über Sachen, deren Wert unbestritten ist, nicht viele Worte zu machen brauche, und daß es umgekehrt um die mißlich stehe, die erst einer besonderen Empfehlung bedürfen. Man braucht ja nicht jeden, der seine Religiosität stark betont, für einen Tartuffe zu halten, wie man ja auch nicht alle, die ihre Zuneigung für irgend jemanden recht laut und dringend zum Ausdruck bringen, darum mit den Regan und Goneril auf eine Stufe stellen wird; aber man wird jedenfalls die zurückhaltenderen Naturen, denen es bei aller inneren Wärme nicht gegeben ist, über diese Verhältnisse viele Worte zu machen, auch gelten lassen müssen. So wirkt, zumal bei der Berliner Jugend, eine mit warmer Empfindung, aber in schlichter Form vorgetragene Darstellung weit mehr als eine fortwährend den Patriotismus predigende Art, die doch leicht als aufdringlich und darum unangenehm empfunden wird. Ist man nun aber bei der Durchnahme dieser Dichtungen zu einer solchen pathetischen Behandlung nicht geradezu gezwungen? Und dann, muß man nicht darauf gefaßt sein, daß, wie Lehmann a. a. O. S 176 f. anführt, die gleichförmige Stimmung dieser Gedichte auf die Schüler schließlich ermüdend wirken werde?

Mit solchen und andern Bedenken, die nachher noch zur Sprache kommen mögen, trat ich an diesen Unterricht heran, aber ich muß bekennen, daß ich auf das angenehmste enttäuscht worden bin; die Lebenskraft dieser Gedichte und das Interesse, das sie auch jetzt noch, auch bei einer ganz schlichten Behandlung, erregen, erwies sich viel größer, als ich vorher erwartet hatte. Ich möchte mir nun gestatten, einige Bemerkungen, die sich mir bei diesem Unterrichte ergeben haben, mitzuteilen; sie sind rein praktischer Natur, denn zu einer erschöpfenden theoretischen Auseinandersetzung, die der Stoff an sich wohl verdiente, fehlt es mir an Zeit, Neigung und Geschick.

Zunächst erhebt sich die Frage, wieviel Zeit man dieser Lektüre widmen solle. Klee warnt vor garzulangem Verweilen, will aber immerhin ein ganzes Vierteljahr darauf verwendet wissen, womit Lehmann „die Grenze, die er [Klee] selbst andeutet, bereits überschritten scheint". Ich habe gefunden, daß sich eine ziemlich reichliche Auswahl dieser Gedichte in ungefähr vier bis fünf Worten gut bewältigen läßt, wobei auch auf die Persönlichkeit der einzelnen Dichter genauer eingegangen werden kann. Man wird natürlich nicht alles in gleicher Ausführlichkeit behandeln, sondern je nach der inhaltlichen und poetischen Bedeutung bei einigen Gedichten länger verweilen, anderes schneller abmachen und manches (aber nicht zu viel!) der häuslichen Lektüre der Schüler überlassen können. Vor allem wird man sich vor dem Fehler hüten müssen, die historischen und persönlichen Verhältnisse garzusehr in den Vordergrund zu rücken; das wäre ein Übergreifen in den Geschichtsunterricht, und dazu ist die dem deutschen Unterricht zugemessene Zeit wirklich zu knapp. Liegt der Unterricht in beiden Fächern gerade in einer Hand, so kann ja der Lehrer den einen Gegenstand etwas im Hinblick auf den andern gestalten, nur soll man sich, wie überall, von einer solchen „Konzentration" nicht zu viel versprechen. Die Verhältnisse, auf die es bei diesen Gedichten hauptsächlich ankommt, sind ja im ganzen ziemlich einfach, und ihre eigentlich begeisternde Wirkung ist von einer bis ins kleinste gehenden Kenntnis der geschichtlichen Verhältnisse durchaus unabhängig. Der Lehrer kann ja die Daten für das augenblickliche bessere Verständnis kurz angeben, aber es schadet nichts, wenn die weniger bedeutsamen bald wieder vergessen werden; der Eindruck der Dichtung bleibt darum doch bestehen, wenn er überhaupt geweckt worden ist. Übrigens bieten ja auch die verschiedenen Auswahlen, von denen man eine der Lektüre zugrundelegen wird, Hinweise auf die wichtigsten historischen Verhältnisse.

Diese Auswahlen zerfallen im wesentlichen in zwei Gruppen. Die Gedichte können nach den Ereignissen, die sie behandeln, chronologisch angeordnet werden, derart, daß die verschiedenen Dichter nebeneinander zu Worte kommen; nach diesem Prinzip

ist z. B. das Buch von H. Dütschke (Perthes) und der erste Teil des Lesebuches für Untersekunda von Hellwig-Hirt u. s. w. (Ehlermann) angelegt. Oder die Auswahl ist nach den einzelnen Dichtern geordnet, wie z. B. die von Windel (Freytag), Ziehen (Ehlermann) und Matthias (Velhagen und Klasing). Abgesehen davon, daß bei dem ersten Verfahren manche Willkürlichkeit unterläuft, scheint mir das zweite schon darum den Vorzug zu verdienen, weil es sich doch schließlich um deutschen Unterricht, um einen Teil der literarischen Bildung der Schüler, kurz, weil es sich darum handelt, ihnen zugleich die dichterischen Individualitäten dieser Freiheitssänger zum Bewußtsein zu bringen (über Rückert siehe unten). Ganz unmöglich ist das ja bei dem anderen Verfahren auch nicht, aber jedenfalls treten bei einer gesonderten Behandlung der Dichter die charakteristischen Eigentümlichkeiten jedes einzelnen weit deutlicher hervor: Arndts flammendes, stürmisches, hinreißendes Temperament, seine urwüchsige, volkstümliche, mitunter polternde Ausdrucksweise, sein gerades, etwas derbes Gottvertrauen, sein entschiedenes Eintreten für Preußens Führung in Deutschland — dagegen die tiefsinnige, zarte, mystische Natur Schenkendorfs, bei dem man nicht versäumen darf, darauf hinzuweisen, daß er ein strenger Katholik war, mit einer ausgesprochenen Verehrung für das österreichische Kaiserhaus, sogar für Ferdinand II., von dem die Schüler sich nach dem „Wallenstein" ein so ganz anderes Bild machen — dann wieder Rückerts vielseitiges Wesen: in manchen Gedichten echt volkstümlich, in den Sonetten zwar kraftvoll, aber doch oft, schon unter dem Zwange der Form, geziert und nicht immer recht zu Herzen gehend — weiter Körner, der Liebling der Jugend, „der eigentliche Tyrtäus des großen Kampfes", wie Beitzke ihn mit Recht nennt, dem es in einer für seine Jugend geradezu auffallenden Weise gelingt, mit packender Kraft der Empfindung, die der von Arndt wenig nachgibt, fast immer den Zauber der anmutigsten Form zu verbinden, — welche reiche Fülle individueller Verschiedenheit schon bei diesen vier Dichtern, die man naturgemäß in den Vordergrund der Betrachtung rücken wird! Aber auch Uhland wird man nicht übergehen dürfen, und vor allem dürfen die wenigen, aber herrlichen Gedichte Heinrichs von Kleist, die diesem Kreise angehören, nicht fehlen; daß sie in einigen der oben erwähnten Auswahlen keinen Platz gefunden haben, muß ich als einen Mangel ansehen, dem ja übrigens leicht abgeholfen werden kann. Auf Fouqué und Stägemann wird man wohl verzichten, allenfalls auch auf Eichendorff, aber Seumes schönes Gedicht „An das deutsche Volk im Jahre 1810" (bei Ziehen S. 86) sollte keinesfalls fehlen.

In keine der mir bekannten Auswahlen endlich haben Proben der Volkslieder jener Zeit Aufnahme gefunden; ich würde doch den Schülern solche eigenartigen Schöpfungen, wie „Mit Mann

und Roß und Wagen, so hat sie Gott geschlagen" und „Vadder Blücher sat in goder Ro" nicht vorenthalten. Und dann möchte ich vorschlagen, daß zur Ergänzung für Körners „Aufruf" der doch nicht jedem Schüler so ohne weiteres zugängliche Aufruf „An mein Volk" anhangsweise beigegeben werde, wie auch der berühmte Brief Körners an seinen Vater, in dem er diesem den Entschluß mitteilt, für das Vaterland die Waffen zu ergreifen (Windel hat ihn auszugsweise S. 5 f., Matthias S. 133). Auch Arndts Bedeutung für das Werk der nationalen Erhebung wird den Schülern erst dann so recht zum Bewußtsein kommen, wenn man wenigstens einige Proben von seinen prosaischen Schriften mitteilt, und von dem hochherzigen Charakter der Königin Luise, die doch in einigen der schönsten dieser Gedichte gepriesen wird, dürfte nichts eine so deutliche Vorstellung geben, wie eine Mitteilung aus den Briefen, die sie in der traurigsten Zeit an ihren Vater geschrieben hat. Beigaben dieser Art würden den Umfang der Auswahlen nicht erheblich vergrößern, aber ihren Wert jedenfalls sehr erhöhen.

Auf eine besondere Kritik der einzelnen Auswahlen verzichte ich hier, nur will ich bemerken, daß die Einleitung bei Ziehen, die für einen etwas höheren Standpunkt berechnet ist, wie mir der Herausgeber mitgeteilt hat, eine Änderung erfahren wird, wie auch einzelne kleine Unebenheiten, die sich als solche beim Unterrichte herausgestellt haben, beseitigt werden sollen.

In allen diesen Sammlungen finden sich übrigens Gedichte, die streng genommen mit den Befreiungskriegen nichts zu tun haben, indessen wird man sie, wenn sie sonst patriotischen Inhaltes sind, in diesem Kreise gern dulden, wie z. B. Schenkendorfs „Muttersprache". Dagegen ist mir unerfindlich, was bei Windel die Beigabe solcher Dichtungen von Rückert soll, die in gar keiner Beziehung zu diesen Verhältnissen stehen, z. B. „Aus der Jugendzeit", „Die sterbende Blume", „Cidher", Proben aus dem Liebesfrühling und der Weisheit des Brahmanen. Man wird diese Gedichte doch nicht als Anhang zur Lyrik der Befreiungskriege behandeln sollen? Dazu sind sie wirklich zu schade, auch gehen sie überhaupt zum größten Teile über den Standpunkt der Sekundaner hinaus. Ein Gesamtbild von der ganzen vielseitigen Begabung Rückerts kann auf dieser Stufe und besonders in diesem Zusammenhange doch nicht gegeben werden, und es würde auch der Aufgabe der Lehrpläne nicht entsprechen, die von der Dichtung, nicht von den Dichtern der Befreiungskriege reden.

Beleben läßt sich übrigens der Unterricht noch dadurch, daß man den Schülern die Dichter und die Helden der großen Zeit in Abbildungen zeigt; dazu bietet u. a. das schöne Unternehmen der photographischen Gesellschaft zu Berlin „Das 19. Jahrhundert" reichliches Material. Außerdem befinden sich in den Familien der Schüler nicht selten allerlei Erinnerungen an jene Tage; so

brachten, als ich selbst einige zufällig in meinem Besitze befindliche persönliche Erinnerungen an Schill und Blücher sowie zeitgenössische Medaillen gezeigt hatte, einige Schüler andere merkwürdige Andenken mit, für die sie selbst erst jetzt das rechte Interesse gewannen.

Was die Einzelheiten der Behandlung betrifft, so bieten die Gedichte Arndts einige besondere Schwierigkeiten, doch glaube ich, daß sie sich zum größten Teil beseitigen lassen. Mit den hier und da vorkommenden Härten des Ausdrucks, die sich stellenweise bis zur Roheit steigern, werden die Schüler ja bald fertig, nur muß man dergleichen natürlich nicht als einen besonderen Vorzug des Dichters hervorheben, sondern aus seinem ganzen Naturell heraus erklären und entschuldigen. Beachtenswert ist dabei, daß trotzalledem die äußere Form, Versbau und Reim, immer kunstgerecht gehandhabt ist, eine Eigentümlichkeit, die übrigens allen diesen Dichtungen nachgerühmt werden darf. Schwieriger ist es schon, die vielen Stellen zu behandeln, an denen Arndt von den Franzosen so ungemein verächtlich spricht und sie als eitle Gecken und Narren hinstellt: und das geschieht nicht etwa nur unter dem Eindruck der großen Siege, sondern schon in den Gedichten, die der Zeit der tiefsten Erniedrigung angehören. Ist es schon nicht gerade klug, einen besiegten Gegner herabzusetzen, da man dadurch ja nur das eigne Verdienst schmälert, so ist es doch noch viel bedenklicher, den Sieger in dieser Weise zu behandeln, wie Arndt es so oft tut. Hier liegt denn doch die Frage zu nahe, wie die nun beschaffen sein mußten, die von solchem Gesindel überwunden werden konnten; denn man mag von Napoleons Ränken und Tücken noch so viel reden, seine Schlachten hat er doch schließlich in erlaubter und ehrlicher Weise gewonnen. Da gibt uns nun Arndt selbst eine Möglichkeit an die Hand, diesen Einwürfen einigermaßen zu begegnen. Er stellt sich auf den Standpunkt, daß das Unglück der Deutschen als eine gerechte Strafe für ihre zahlreichen Verfehlungen, als ein von Gott über sie verhängtes Strafgericht anzusehen sei, bei dem Napoleon und die Franzosen nur als Werkzeuge wirken: nicht deren Tüchtigkeit also, sondern dem Zorne Gottes, der sich ja auch der unwürdigsten Werkzeuge bedienen kann, schreibt der Dichter das Unheil zu. So gewinnt er die Freiheit, die Franzosen selbst für nicht besser zu halten, als wie sie sich bei Roßbach zeigten, und sie mit Farben zu schildern, die für die Zeit des Siebenjährigen Krieges angebracht waren, aber für die seine nicht mehr recht paßten. Man wird ihm ja in diesem ganzen Gedankengange nur sehr bedingt zustimmen können, aber jedenfalls war das Arndts ehrliche Überzeugung und macht uns jene bedenklichen Stellen psychologisch verständlich. Und wirksam war es ja gewiß, die Gegner so darzustellen, daß sich die Deutschen doppelt schämen mußten, gerade von ihnen überwunden zu sein.

Bei den anderen Dichtern finden sich solche Schwierigkeiten weniger, aber ich möchte doch noch auf das im Anfange geäußerte Hauptbedenken zurückkommen, ob es wirklich recht sei, in unserer Jugend durch diese eigenartige Lektüre die Gefühle des Hasses und der Feindseligkeit gegen das Nachbarvolk zu nähren. Ich meine, daß dies unmöglich die Absicht der Behörden sein kann, und glaube, daß die Behandlung der Gedichte auch garnicht mit Notwendigkeit zu diesem Resultate führen muß. Man wird eben versuchen müssen, mehr die Großtaten des eigenen Volkes hervorzuheben, die ebenso rühmlich und bewundernswert sein würden, wenn sie gegen irgend einen anderen Gegner gerichtet gewesen wären, als fortwährend zu betonen, daß es gerade Franzosen waren, mit denen diese erbitterten Kämpfe geführt wurden. Und bei den Gedichten, die an die Zeit der Erniedrigung anknüpfen, wird man darauf hinweisen können, daß im Grunde doch an allem Unheil, an allem Leid und allen Kränkungen, die unser Vaterland betroffen haben, nicht sowohl die französische Nation als vielmehr ein Mann die Schuld trägt. Mag der berechtigte Haß gegen Napoleon, wie er damals in den Herzen glühte, auch in denen unserer Jugend glühen; das ist dann schließlich ein allgemeiner Haß gegen Unrecht und Gewalttat, den man immer brauchen kann, aber nicht jenes chauvinistische Gefühl, das unserer Nachbarnation gegenüber wahrhaftig nicht angebracht ist. Die Gesinnung, die aus diesen Liedern spricht, wird in den Herzen der Jugend stets einen Nachhall finden, und mag der Feind dereinst auch ein ganz anderer sein als der, gegen den sie gerichtet sind, so werden die besten dieser Lieder nichts von ihrer begeisternden Kraft einbüßen. Und auch eine große Lehre kann sich gerade die jetzige Jugend aus diesen Liedern ziehen, zumal aus denen, die in der Zeit der tiefsten Erniedrigung geschrieben worden sind: sie wird hier sehr eindringlich auf die Fehler und Schwächen hingewiesen, denen zum großen Teil das damalige Unglück des Vaterlandes zuzuschreiben ist. Wenn man Arndts „Hilf, Herr, wir haben schwer gesündigt . . .“ und Rückerts „Ihr, die ihr klebt an eurem Werkgerüste . . .“ oder „Ihr, die der Himmel hat bestellt als Lichter . . .“ oder „Du Volk des Zornes . . .“ liest, so wird man nicht umhin können, auf diese Dinge, wenn auch kurz, einzugehen. Dabei wird es kaum eines besonderen Hinweises bedürfen, höchstens einer einmal hingeworfenen Bemerkung, um den Schülern zum Bewußtsein zu bringen, daß auch unsere Zeit wieder viele jener Symptome in hohem Grade zeigt. So ist der heiße Wunsch der Besten jener Tage, die Einigung der deutschen Stämme zu einem mächtigen Reiche, herrlich in Erfüllung gegangen; aber die Freude daran wird immer wieder durch politische Zerfahrenheit und partikularistische Betonung von Sonderinteressen getrübt. An Oberflächlichkeit aber, Genußsucht, übertriebenem Luxus, um nur einiges zu nennen,

dürfte unsere Zeit jener alten nicht nachstehen, und von dem gehässigen Mißtrauen, mit dem sich jetzt die einzelnen Klassen der Bevölkerung gegenüberstehen, war damals nicht entfernt die Rede, ebensowenig wie von der jetzt immer mehr überhandnehmenden Gemütsroheit, die sich nicht etwa nur bei der Jugend und in den niederen Ständen findet, sondern, wie die bei der Benutzung der modernsten Verkehrsmittel zutage tretende gewissenlose Mißachtung fremder Gesundheit und fremden Lebens zeigt, auch Kreise ergriffen hat, die sich zu den höheren und gebildeten rechnen. Da ist die Beschäftigung mit der Dichtung der Befreiungskriege wohl imstande, in den Schülern die Erkenntnis aufdämmern zu lassen, daß auch unsere Zeit gut täte, sich auf sich selbst zu besinnen und Einkehr zu halten, ehe erst eine so furchtbare Katastrophe, wie die damalige, sie zu dieser Besinnung bringt, und ihnen, indem sie sich mit der edlen, vornehmen Gesinnung jener Dichter und ihrer Helden vertraut machen, zu zeigen, daß es andere Ideale gibt als die Jagd nach Vergnügungen, Geld und äußeren Ehren, und bessere Interessen als das für den Sport, das jetzt einem großen Teile unserer Jugend die Lust und Tätigkeit raubt, sich in ernste Dinge ernst zu vertiefen, und das uns selbst um den nationalen Geistesvorzug zu bringen droht, den Leibniz einmal als unseren einzigen gelten lassen wollte, den Fleiß.

Aber diese Überlegungen dürfen, wie gesagt, im Unterricht nicht in ausführlicher und aufdringlicher Weise angestellt werden, sondern sie müssen sich während der Lektüre dem Schüler gewissermaßen von selbst ergeben, denn *οὐδὲν βίαιον ἔμμονον μάϑημα.*

Vielleicht interessiert die Herren Fachgenossen auch das Resultat einer in unauffälliger Weise vorgenommenen Erkundigung bei den Schülern, welcher der Dichter den einzelnen am meisten und welcher ihnen am wenigsten sympathisch sei, und welchem Gedichte sie den Preis gäben; ich bemerke dabei, daß die Generation durchaus nicht gerade sehr zart besaitet war. Die überwiegende Mehrheit entschied sich bei der Beantwortung der ersten Frage für Körner, während sich bei der zweiten Frage die Stimmen zersplitterten, so aber, daß Körner hier garnicht, Arndt aber wunderbarerweise am häufigsten genannt wurde. Von allen Gedichten fand Körners „Aufruf“ weitaus den größten Beifall, dann folgte in einigem Abstande Schenkendorfs „Muttersprache“.

Berlin. Franz Harder.

Zur lateinischen Tempuslehre.

Es ist wunderbar, wie schwer in syntaktischen Fragen in den alten Sprachen Einheit der Meinung bei den Gelehrten zu erreichen ist. Die Lehre vom selbständigen und bezogenen Gebrauch der Tempora hat in weiten Kreisen Anerkennung gefunden, nicht aber ohne vielfache Einschränkung und abweichende Auffassung vonseiten anderer. Und in den letzten Jahren sind einige Stimmen mit Entschiedenheit gegen diese Lehre laut geworden. Die Angriffe R. Methners habe ich im Gymnasium 1902 Nr. 17 und 18 zurückzuweisen gesucht, indem ich zeigte, daß er einerseits eine schiefe Vorstellung von dem Begriffe der temporalen Beziehung habe und anderseits selbst noch durchaus in dem Banne des von ihm mißbilligten Gesetzes stehe. Ein andrer Gegner ist dieser Lehre in E. Rickmann erstanden (Programm der Domschule in Güstrow 1902). Seine Einwände sind zwar nicht neu, aber eben weil es Gründe sind, die immer wieder vorgebracht werden, so verkehrt sie sind, und weil sie hier besonders geschickt und mit gründlicher Kenntnis der Literatur vorgebracht werden, verdienen sie näher beleuchtet zu werden.

Zuvor jedoch hebe ich die Fälle hervor, in denen R. eine temporale Beziehung nach der herrschenden Ansicht zugibt. Es ist einmal der Fall, wo eine an sich achronistische Handlung von dem Lateiner auf die durch ein anderes Verbum gegebene Zeitsphäre beschränkt wird, wie: Itaque quae erant prudentiae propria, suo loco dicta sunt. Ich füge ein Beispiel hinzu, das auch Methner aus meiner Sammlung aufgenommen hat: Maiorum exempla, quae erunt vel cum periculo gloriosa, colliget. Da also können auch die Gegner eine temporale Beziehung oder, wie Methner es nennt, Tempusangleichung nicht leugnen. Aber gibt nicht dieser eigenartige Fall uns einen Fingerzeig für die Auffassung der Römer in diesen Dingen überhaupt? Warum können wir im Deutschen uns nicht so ausdrücken oder doch nur in gewissen Fällen? Warum konnte es der Grieche überhaupt nicht? Die nächstliegende Antwort ist: Weil der Römer eben an den Ausdruck temporaler Beziehung gewöhnt war, während wir diese nur in beschränkterem Umfange kennen und der Grieche fast gar nicht. Einen andern Fall bezeichnet R. S. 16 mit dem Satze: Rogavit, ubi esset (direkt ubi est?). Das heißt doch alle indirekten Fragesätze, in denen der Konjunktiv eines andern Tempus steht, als die direkte Frage zeigen würde, also wohl alle von einem Präteritum abhängigen indirekten Fragesätze, — eine merkwürdige Beschränkung. Aber R. glaubt wenigstens nicht an eine mechanische Wirkung der consecutio temporum, sondern seine allgemeinen Regeln (S. 14) „gelten ebensogut für die konjunktivischen wie für die indikativischen Sätze“. Ferner nimmt R. ein auf ein anderes Tempus

bezogenes (er sagt „retrospektives") Plusquampf. zum Ausdruck der Vorzeitigkeit in dem beschränkten Umfange an, den Methner durch das „feststellende" Plusquampf. bezeichnet hatte, und gibt schließlich ein Beispiel für ein „retrospektives" Fut. II, ohne jedoch den Umfang dieses Falles zu bezeichnen.

Im übrigen aber findet R. in der Unterscheidung von selbständigem und bezogenem Tempus keine Erklärung für den Tempusgebrauch — hauptsächlich aus zwei Gründen. Erstens glaubt er, daß der Begriff der Beziehung, wenn er überhaupt Geltung haben solle auf temporalem Gebiete, viel weiter zu fassen sei, als gewöhnlich geschieht. In dem Satze Cum Caesar in Galliam venit, alterius factionis principes e r a n t Haedui (S. 12) gibt er den bezogenen Gebrauch von erant mit einem „meinetwegen" zu. Aber dieselbe Beziehung findet er in dem Satze Caesaris in adventu . . . erant. In der Tat bestechend. Wo ist da der Unterschied? „Wozu also den Begriff des relativen Tempus so beschränken? Es ist ganz gleich, ob sich ein Tempus auf ein anderes Verb oder auf eine adverbiale Bestimmung der Zeit bezieht". Und weiter: „Soll überall der Begriff des bezogenen Tempus festgehalten werden, so muß er in dem Sinne eines auf eine b e s t i m m t e Zeit bezogenen Tempus verstanden werden, g l e i c h v i e l w o d u r c h d i e s e Z e i t f e s t g e l e g t i s t". Sie kann auch bloß durch den Zusammenhang bestimmt sein. So ist das Impf. in Anseres Romae publice alebantur in Capitolio bezogen gebraucht: denn es bezieht sich „auf eine bestimmte, aus dem Zusammenhange ersichtliche oder als bekannt vorausgesetzte Zeit der Vergangenheit". Man wird sich nicht wundern, daß hiernach das Impf., Plusqpf. und Fut. ex. überhaupt gar nicht anders als bezogen verstanden werden können, wie das ja schon andre behauptet haben. Aber auch das Präsens steht nach dieser Fassung des Begriffes oft bezogen, und zwar in Hauptsätzen nicht minder als in Nebensätzen. In G a u d e o, cum in rus veni steht gaudeo bezogen (S. 12), da es ja durch einen Temporalsatz bestimmt ist. So sind also alle Tempora in Hauptsätzen, die ein zeitliches Adverb oder einen temporalen Nebensatz neben sich haben, bezogen gebraucht. Kein Wunder, daß so auch das Tempus, das sonst den Ruf der größten Selbständigkeit hatte, das dem Aoristus der Griechen, welche temporale Beziehung überhaupt kaum kennen, entsprechende Perfectum historicum häufig, ich glaube fast sagen zu dürfen i m m e r, bezogen zu verstehen ist. „Bei dem Beispiele: Accessi ad aedes, puerum evocavi. Respondit. Quaesivi dominum. Domi negavit esse drücken die Perf. doch unzweifelhaft aus, daß die Handlungen z e i t l i c h a u f e i n a n d e r f o l g e n und innerlich zusammenhängen wie die G l i e d e r e i n e r K e t t e, sie sind a l s o i n B e z i e h u n g a u f e i n a n d e r gebraucht". Welches Perf. hist. darf da seine Selbständigkeit noch behaupten? Aber selbst das Perf.

logicum oder Tatsachen-Perfekt ist nicht frei von temporaler Beziehung. „In Eo anno Corinthus a Mummio deleta est steht das Verbum bezogen“ (S. 12), also doch auch in dem Satze Corinthus a Mummio deleta est a. u. c. DCVIII.

Nun, wenn R. so weit geht, dann konnte er auch dreist behaupten: Alle Tempora stehen überhaupt nur bezogen, — mit einziger Ausnahme der achronistisch, d. h. gänzlich zeitlos verstandenen Praesentia und Futura (in Definitionen) und etwa einiger nach Art des gnomischen Aoristes gesetzter Perfecta. Denn wenn R. noch meint, in dem Satze Corinthus a Mummio deleta est stehe das Verbum absolut (S. 12), so muß ich das nach seinen eigenen Grundsätzen leugnen; deleta est bezieht sich ebenso auf eine bestimmte Zeit, die ich im Sinne habe und die durch die Verbindung der Namen Corinthus und Mummius bezeichnet ist, wie wenn eo anno oder eine Jahreszahl dabei steht. Und wenn R. in dem aus Frage und Antwort bestehenden Verhör: evocavistine puerum? evocavi, — responditne? respondit u. s. w. absolute Tempora sehen will, so verstehe ich das nach seiner Erklärung der oben angeführten Stellen nicht. Denn wenn einer sagt: evocavistine puerum? so hat er doch dabei eine bestimmte Zeit im Sinne und setzt diese beim Gefragten „als bekannt voraus“. Ebenso liegt in der Antwort evocavi ein „damals“ oder „eben“, auf das sich der Ausdruck der Handlung bezieht, nicht anders als in dem Satze Anseres Romae publice alebantur, wo R. bezogenes Tempus annimmt. Ebenso ist es bei jedem echten Futurum. Wenn die Celaeno dem Aeneas weissagt: Ibitis Italiam portusque intrare licebit, so schwebt ihr doch dabei ein gewisser Zeitpunkt der Zukunft vor Augen, auf den sich die Futura beziehen, unbestimmt freilich, aber doch ebenso bestimmt, wie in dem Folgenden: Sed non ante datam cingetis moenibus urbem, Quam vos dira fames . . subigat etc., wo R. wegen der Bestimmung durch einen Temporalsatz bezogenes Tempus annimmt, und wo der Temporalsatz doch keinen bestimmteren Zeitpunkt bezeichnet, als der bei jenem Ibitis vorschwebt.

Nein, nach R.s Definition gibt es, abgesehen von den achronistischen Zeiten, keine absoluten Tempora, und in diesem Sinne gefaßt, ist allerdings der Begriff temporaler Beziehung unbrauchbar zur Erklärung des Unterschiedes der Tempusformen. Aber in dem weiten Gebiete, das dieser Begriff umfaßt, macht sich doch deutlich eine Scheidelinie bemerkbar, die sofort hervortritt bei der Umwandlung in oratio obliqua. In den beiden Sätzen Clari sunt anseres, quos in Capitolio alebant Romani und Publice cibaria locabantur anseribus, quos in Capitolio alebant ist das Impf. alebant nach R.s Auffassung beidemal in derselben Weise zu erklären, nämlich bezogen „auf eine bestimmte, aus dem Zusammenhange ersichtliche oder als bekannt vorausgesetzte Zeit der Vergangenheit“. Nun mache ich die beiden Sätze abhängig von

einem Präsens, und nun heißt es das eine Mal: Claros esse anseres putat, quos in Capitolio aluerint R. und das andre Mal: Publice putat cibaria locata esse anseribus, quos in C. alereut R. Woher der Unterschied? Es ist klar, in dem ersten Falle hat das alebant in dem übrigen Satze keinen Halt und wird in seiner Form beeinflußt durch das regierende puto, das den Standpunkt des Redenden darstellt. So erhält es die Form des auf die Gegenwart bezüglichen Präteritums, d. h. des Perfektums. In dem anderen Falle hat das alebant eine Stütze an dem locata esse und behält seine eigene präteritale Form. Sollte es also nicht schon im unabhängigen Satze eine Beziehung zu locabantur haben, die es beim Abhängigwerden schützt? Man sieht die Beziehung auf „eine bestimmte, als bekannt vorausgesetzte Zeit" nützt dem alebant gar nichts. Es wird je nachdem zu alerent oder aluerint (oder aluissent nach putabam). Also wird diese Beziehung auch zur Erklärung seiner Form nicht von Bedeutung sein. Aber einen wesentlichen, greifbaren Unterschied macht es aus, ob es sich an eine andre Form der gleichen Zeitsphäre anlehnen kann oder nicht. Mag also auch immerhin jene Beziehung auf einen irgendwie bestimmten Zeitpunkt logisch richtig gedacht sein, für die Erklärung der Tempora ist sie gleichgültig. Darauf aber kommt es an, ob dieser Beziehungspunkt durch eine andre Verbalform ausgedrückt ist oder nicht, etwa nur durch ein Adverb oder den Zusammenhang. Und wenn ich nur die Tempora, die auf ein anderes Verbum bezogen sind, bezogene nenne und die anderen selbständige, so dürfte das nicht unberechtigt sein. Denn eine gewisse Selbständigkeit haben diese entschieden, wenn auch nicht eine absolute. Und daher gebrauche ich auch nicht die Ausdrücke absolut und relativ. Daß die selbständigen Tempora in gewissem Sinne auch bezogen sind, nämlich auf den Standpunkt des Redenden, habe ich schon in meiner Schrift über die Tempora S. 122 erklärt. Aber der Umstand, ob sich ein Tempus an ein anderes Verbum anlehnt, sich darauf bezieht oder nicht, ist entscheidend für den Unterschied.

Daß R. dies nicht anerkennt, hat noch einen andern Grund. Er sieht, ohne Zweifel richtig, daß eine Handlung zeitlich bestimmt wird durch eine adverbiale Zeitbestimmung oder aber durch einen temporalen Nebensatz. Und diese zeitliche Bestimmung setzt er gleich mit zeitlicher Beziehung. Da nun in diesem Falle meistens das Verbum des Hauptsatzes das bezogene ist, so ist damit für die Erklärung nichts gewonnen. „Ein cum nach einem advenit antwortet unter allen Umständen auf die Frage Wann?, es liegt hier also unter allen Umständen das Verhältnis der Gleichzeitigkeit vor, gleichviel ob folgt cum hostes urbem oppugnarent oder oppugnaturi essent oder oppugnavissent . . . Man kann nur sagen: 1) advenit fiel in die Zeit des oppugnare hinein, folglich war das advenire mit dem oppugnare gleichzeitig . .

2) advenit fiel in die Zeit, wo das oppugnare bevorstand, folglich war das advenire dem oppugnare gegenüber vorzeitig. 3) advenit fiel in die Zeit, wo das oppugnare vollendet war, folglich war das advenire dem oppugnare gegenüber nachzeitig" (S. 15). Dies dreifach verschiedene Verhältnis übt nun auf das advenit nicht die geringste Wirkung, also ist das zeitliche Verhältnis für die Erklärung der Form irrelevant. Von dem Satze Donec eris felix etc. heißt es (S. 14): „Es ist doch lächerlich zu sagen: Solange du gleichzeitig im Glücke bist, wirst du viele Freunde haben", anstatt „Solange du im Glücke bist, wirst du gleichzeitig viele Freunde haben". Das ist nun alles sachlich, logisch ebenso richtig, wie es sprachlich, grammatisch unrichtig ist, ein alter Fehler, der schon ebenso oft behauptet wie wiederlegt ist. Da er aber unausrottbar zu sein scheint, so will ich noch einmal versuchen ihn aufzuklären, ohne mich auf frühere Widerlegungen, die R. alle kennt, zu berufen.

Daß die Sprache nicht durch logische Abstraktionen erklärt wird, sollte heute allgemeine Kenntnis sein. Man muß ihre Gebilde mit dem Auge des Naturforschers betrachten und erkennen lernen. Das deutsche Präteritum ist wenigstens bei den starken Verben ein richtiges Perfektum. Kein Wunder also, wenn es mit dem lateinischen Perfectum historicum zusammenfällt. Es bedarf nur der Überlegung, wo es für das lateinische Imperfectum steht. Das deutsche Futurum kennzeichnet sich durch seine umschriebene Form als verhältnismäßig späte Bildung; daher der ausgedehnte Gebrauch des deutschen Präsens mit Futurbedeutung. Das sind die winzigen Schwierigkeiten, die dem Schüler bei der Wahl der Tempora im Hauptsatze aufstoßen. Aber zahlreich sind die Zweifel, die ihm bei der Wahl der Tempora in Nebensätzen, zumal in obliquer Rede kommen. Daher ist vor allen Dingen dem Schüler das Verständnis für den Gebrauch der Zeiten in Nebensätzen zu eröffnen, und die Gesetze der Grammatik müssen ihm vor allem die Wahl hier erleichtern helfen. Hier, in den Nebensätzen, zeigt sich der Unterschied der Sprachen. Man sagt lateinisch: Si inclamaro, advola (nach Cic. Att. II 18). deutsch: Wenn ich rufe, komme schnell! Der Unterschied ist zunächst der, daß das ohne weiteres futurisch verstandene „ich rufe" einfach eine zukünftige Handlung bezeichnet (aoristisch); inclamaro dagegen bezeichnet ebenfalls eine zukünftige Handlung, aber im Zustande der Vollendung. Fragen wir uns nun: Wann wird man diese selbe Handlung als einfach zukünftig und wann als im Zustande der Vollendung in der Zukunft sehen? Ich weiß keine andre Erklärung als diese: einfach zukünftig wird die Handlung erscheinen, wenn ich von meinem Standpunkt in der Gegenwart gerade auf sie hinsehe. Als vollendeter Zustand kann sie mir nur erscheinen, wenn ich einen hinter ihr liegenden Punkt ins Auge fasse und sie mir von hier aus vorstelle. Aber der nächste

(unmittelbar hinter) ihr liegende feste Punkt ist der durch die Vorstellung des advolare gegebene. Also nur von dem advola aus vorgestellt erscheint das inclamare im Zustande der Vollendung. Einen andern Zeitpunkt hinter dem inclamare anzunehmen als den gegebenen des advola, wäre willkürlich. — Ut semetem feceris, ita metes, deutsch „wie man säet" aoristisch-futurisch. Wie läßt sich diese selbe Handlung des Säens im Zustande der Vollendung (feceris) denken? Nur so, daß man einen Punkt hinter der Handlung des Säens ins Auge faßt und es von hier aus sich vorstellt. Aber wieder ist der einzige gegebene Punkt (willkürlich könnte ich hier viele annehmen), von dem aus das Säen im Zustande der Vollendung erscheint, der des metere. Unbegreiflich ist mir, wie R. mit Methner behaupten kann: „Der Deutsche nennt die Handlung, stellt sich aber natürlich (?) zugleich den aus der Vollendung dieser Handlung hervorgehenden Zustand vor. Auch der Hörer oder Leser stellt sich das ganz unwillkürlich (?) vor. Oder denken wir, wenn wir den Spruch hören „wer andern eine Grube gräbt, fällt selbst hinein", nur an das Graben der Grube, stellen wir uns nicht vielmehr zugleich die fertig gegrabene Grube vor?" Natürlich, vorstellen kann man sich alles mögliche, aber nicht darauf kommt es an, was sich die Phantasie nebenher vorstellt, sondern darauf, was die deutsche Form ausdrückt, und die bezeichnet allerdings lediglich die Tätigkeit des Grabens und nicht im mindesten die fertig gegrabene Grube. Ich behaupte sogar, daß man an diese nicht einmal denkt, wenigstens nicht, wenn man den Spruch, wie es wohl geschieht, als Warnung gebraucht in dem Sinne: Grabe du andern keine Grube! Das deutsche „gräbt" sieht nur einfach auf die Handlung des Grabens. Die Differenz zwischen dem deutschen und lateinischen Ausdruck ist scharf hervorzuheben, nicht durch beliebige Annahmen zu verwischen. Sie zeigt sich bekanntlich überhaupt in Angaben von Sitten, Gewohnheiten (sog. iterativen Sätzen). Cum pater familiae decessit, eius propinqui conveniunt „wenn ein Hausvater stirbt". Antaeus quotiens ceciderat, fortior surgebat, „immer wenn er fiel". Wir sehen hier nur einfach die Handlung des Sterbens, des Fallens, der Lateiner sieht diese Handlungen im Zustande der Vollendung. Und wieder erklärt sich diese verschiedene Auffassung nur so, daß der Lateiner sich diese Handlungen von dem conveniunt, dem surgebat aus gesehen vorstellt. Daß an sich keine Nötigung vorliegt, diese Handlungen als vollendete zu denken, zeigt das Deutsche und ebenso das Griechische, wo zwar der iterative Sinn durch die Modalform unterstützt wird, sonst aber die Handlung des Nebensatzes in aoristischer oder durativer Form erscheint, nicht in perfektiver.

R. gibt S. 18 einige Beispiele für Futura in Nebensätzen, „die einen Zustand, der auf eine vollendete Handlung folgt, be-

zeichnen", — was doch wohl nichts anderes bedeutet, als solche, die den (fortdauernden) Zustand der Vollendung (des Vollendetseins) bezeichnen, z. B. Cum intellexero te hoc genere scientiae gaudere, tum etiam praesens iisdem de rebus tecum colloquar. Aber warum, frage ich, wird denn hier die futurische Handlung im Zustande der Vollendung bezeichnet? Daß es der Sinn nicht unbedingt erfordert, zeigt doch das Deutsche, wo wir ruhig sagen „Wenn ich sehe, daß du daran deine Freude hast, dann werde ich . .". Nur wenn man das colloquar schon vor Augen, im Sinne hat, kann mit Rücksicht auf dieses die Handlung des intellegere als vollendet erscheinen. Warum heißt es das eine Mal: Graeci cum domum redirent, multi naufragio perierunt und das andre Mal: Agamemnon cum domum revertisset, interfectus est? Im Deutschen beidemal: als sie zurückkehrten, als A. zurückkehrte. An sich kann die Rückkehr des Ag. ebenso gut als dauernd angesehen werden wie die Rückkehr der Griechen überhaupt, oder auch nur aoristisch bezeichnet werden. Nur mit Beziehung auf interfectus est erscheint das Zurückkehren als ein revertisse, als ein Daheimsein. Darum also sagen wir in solchen Fällen: Das Tempus des Nebensatzes ist auf das des Hauptsatzes bezogen. Gleichwohl entsteht dadurch der Sinn: Ag. ist nach seiner Rückkehr ermordet, die Griechen kamen während der Heimfahrt großenteils um, erst nach meiner Erkenntnis, daß du dich freust, werde ich mit dir sprechen, und Advenit, cum hostes oppugnaturi essent: gerade vor dem Angriff der F. kam er an u. s. w. Aber der Punkt, an dem sich der Unterschied markiert, liegt im Nebensatz. Wenn ich den Griff eines Hebels niederdrücke, geht der andre Arm in die Höhe. Ich wäre doch ein Narr, wenn ich diesen Arm heben wollte, statt mit geringer Mühe den Griff zu handhaben. Die beiden Gabelarme heißen reverti und interfici. Drücke ich reverti nieder in den Zustand des revertisse, so erscheint das interfici gehoben (als nachzeitig), ohne daß ich ihm eine andre Form gebe als die durch den Hauptsatz der Erzählung gewiesene.

Man darf sich nicht durch diesen Gedanken irren lassen: das Ermorden geschieht doch nach der Rückkehr, kein Mensch sagt doch: die Rückkehr geschah vor dem Ermorden! Dadurch verbaut man sich den Blick für die Art wie der Sprachgeist arbeitet. So erklärt R. die Tempusgleichheit in Cum tacent, clamant (S. 20): „Dadurch daß beide Verba durch cum bestimmt, also meinetwegen auf cum bezogen sind". Wird durch cum irgend ein Tempus bestimmt? Und hat es überhaupt einen Sinn zu sagen, ein Tempus beziehe sich auf cum, eine Konjunktion? Drückt die für sich allein irgendwie einen Zeitpunkt aus, auf den sich etwas anderes zeitlich beziehen könnte? Das durfte auch nicht mit einem „meinetwegen" zugestanden werden. Ebenso ist es mit dem Satze An tum eras consul, cum mea domus ardebat?

R. sagt dazu S. 16: „Nach dem oben Gesagten lenkt jedes Impf. die Gedanken des Hörers auf eine bestimmte Zeit, in diesem Falle auf die mit cum ins Auge gefaßte Zeit“. Fasse ich mit der bloßen Konjunktion cum „als“ eine Zeit ins Auge? Wohl mit cum ardebat. R. fährt fort: „Auch in dem Satze Cum Caesar in Galliam venit steht das Tempus nicht lediglich im Verhältnis zu der Zeit des Redenden, . . . sondern durch das Relativum cum weise ich auf eine ganz bestimmte, als bekannt vorausgesetzte Zeit der Vergangenheit hin“. Wie cum zu dieser Kraft kommen sollte, 1. überhaupt auf die Vergangenheit (es wird doch von allen drei Zeitsphären gebraucht) und 2. in ihr auf eine bestimmte Zeit hinzuweisen, das dürfte wohl noch andern als mir unverständlich sein. Aber R. geht noch weiter: „Daß das Relativum bestimmende Kraft haben soll, erregt hoffentlich keinen Anstoß (doch!); in Wirklichkeit ist doch in dem Satze Qui hanc rem leviter attigit, is non ignorat das Relativum das Determinierende und das pron. determ. das Determinierte“. Das ist neu! Aber ich verstehe! Der mit is bezeichnete non ignorans wird eben näher bestimmt durch qui etc., also ist qui das Bestimmende und is das dadurch Bestimmte. Nein! Zunächst ist qui so wenig etwas Bestimmendes wie cum, sondern der Satz mit qui, dessen Hauptinhalt das rem leviter attigisse ist, bildet die Begriffsumschreibung des is. Und auf diesen so umschriebenen Begriff weist sodann das is hin. Man halte sich nur die entsprechenden Fragesätze vor Augen: Wer hat das getan (ungewiß)? Der da (bestimmend). Und so im Relativsatze: Wer das getan hat (unbestimmt, ὅστις ἄν), der wird bestraft. Das Pronomen is vor oder nach einem Relativsatze ist grade so bestimmend, wie der sog. bestimmte Artikel: is qui fecit = der Täter, ὁ ποιήσας. Also wird es seinen vielleicht nicht ganz glücklichen Namen pron. determinativum weiter führen dürfen, ohne ihn an das pron. relat. abzutreten. Eine Lehre aber, die in ihrer Konsequenz die Umkehrung elementarer grammatischer Begriffe verlangt, dürfte doch mit Vorsicht aufzunehmen sein.

R. will nun an Stelle der Frage nach der Beziehung der Tempora ähnlich wie Methner die nach ihrer Aktionsart setzen, und beide werden dadurch bei den Sprachvergleichern einen Stein im Brette haben. S. 15: „Die Aufgabe der Tempora ist im allgemeinen einzig und allein die, uns zu sagen, in welchem status actionis in dem ins Auge gefaßten Augenblicke die Handlung des Verbs zu denken ist“. Ja welchen Augenblick muß ich denn ins Auge fassen? R. gibt ein Beispiel: „Wenn ich sage Si quis maledicentius dixerat, Socrates . . defendebat, so versetze ich mich zunächst vermöge jenes intuitiven Denkens, von dem Lübbert a. a. O. spricht, in eine bestimmte Zeit der Vergangenheit, wo das maledicere vollendet vorlag, und sage aus, daß zu dieser Zeit . . Socrates defendebat“. Aber warum gerade in die

Zeit, wo das maledicere vollendet war? Wir sagen doch im Deutschen: Wenn einer . . sagte. Und wenn ich das maledicere für sich betrachte, so würde ich eher auf ein Imperf. kommen; denn das maledicere geschah doch öfters. Nur von defendebat aus gesehen erscheint es vollendet und nur die Beziehung aut dieses iterative defendebat läßt das maledicere trotz des Plusqpf. als wiederholt geschehend verstehen. Auf S. 19 sagt R.: „Was [den Satz] . . Ubi ceciderat, surgebat anbetrifft, so tut die Frage nach der Aktionsart, in welcher der Redende sich das . . Fallen in dem Augenblicke denkt, von dem er sagt: . . So oft er fiel . . dieselben Dienste“ [wie die Frage nach der temporalen Beziehung]. Das möchte ich denn doch bezweifeln. Denn in dem Augenblicke, wo ich sage: „Sooft er fiel“, denke ich mir die Handlung iterativ und würde also im Lateinischen das Impf. wählen. Nur der Blick auf das surgebat läßt mir das cadere vollendet erscheinen, und zugleich gibt nur das surgebat dem ceciderat den iterativen Sinn.

Nun räumt R. der Lehre vom selbständigen und bezogenen Gebrauch der Tempora, wenn auch in modifizierter Form, ein kleines Feld ein, nämlich für die Erklärung der Ausnahmen der consec. temp. (S. 20). Das erscheint denn doch bedenklich, für die Ausnahmen ein andres Gesetz aufzustellen als für das Regelmäßige. Da ist es doch geratener, dieselbe Norm, nach der die Ausnahmen gemessen werden sollen, allgemein anzuwenden.

Nachdem ich so gezeigt zu haben glaube, daß R. erstens den Begriff temporaler Beziehung viel zu weit faßt, daß er ferner diesen Begriff unrichtig anwendet, und drittens, daß seine Erklärung der Zeiten nicht befriedigt, will ich die Gelegenheit benutzen, noch auf eine eigene Behauptung hinzuweisen, die nicht einwandfrei ist. Ich habe in meiner Schrift über die Tempora S. 58 und in der 7. Aufl. der Gramm. von Lattmann-Müller § 111 den Satz aufgestellt: „Nur Handlungen gleicher Zeitsphäre können auf einander temporal bezogen werden“. Dies ist richtig für die Zeitsphären der Vergangenheit und Zukunft. Aber auf ein Präsens können auch vergangene und zukünftige Handlungen bezogen werden. Es ist also vielmehr so, daß zwei Handlungen nicht auf einander bezogen werden können, die durch den Standpunkt des Redenden (in der Gegenwart) getrennt sind.

Ilfeld. Hermann Lattmann.

Wie kann der griechische Unterricht auf einfachere Weise sein Ziel erreichen?

I.

Mehr und mehr haben sich im Laufe des 19. Jahrhunderts die Ansichten über den Zweck des griechischen Unterrichts auf dem Gymnasium geklärt. Immer allgemeiner ist die Erkenntnis geworden, daß derselbe wesentlich darin besteht, die Schüler durch die Lektüre der Originale in die griechische Geisteswelt einzuführen, mag man über den Wert der Schriftsteller im einzelnen auch verschieden urteilen. Mehr und mehr sind auch die amtlichen Lehrpläne dahin gekommen, diesem Zweck entsprechend dem Unterricht Ziel und Wege zu weisen, freilich nicht ohne Abirrungen und Rückschritte.

In der preußischen Prüfungsordnung vom Jahre 1812 und dem Lehrplan vom Jahre 1816 mit seinen 44 wöchentlichen griechischen Lehrstunden tritt uns lebendig die Zeit des schwärmerischen Neu-Humanismus entgegen, die in der griechischen Kultur den Höhepunkt aller menschlichen Entwickelung und in den Werken der griechischen Schriftsteller unübertreffliche Muster erblickte; der Geist Friedrich August Wolfs und Wilhelms von Humboldt herrschen hier. In der schriftlichen Prüfung wurde gefordert: „eine deutsche Übersetzung eines Stückes aus einem in der Schule nicht gelesenen, den Kräften angemessenen Autor, von den nötigen Sprach- und Sacherklärungen begleitet" und „eine kurze Übersetzung aus dem Deutschen ins Griechische, wobei etymologische und überhaupt grammatische Richtigkeit in jeder Hinsicht in Betracht kommen"[1]). Auch die Beherrschung der Accente wurde ausdrücklich verlangt. Die attische Prosa, Homer und den leichteren Dialog bei Sophokles und Euripides mußte der Schüler ohne vorhergehende Präparation verstehen, einen kritisch nicht schwierigen tragischen Chor aber, im Lexikalischen unterstützt, erklären können. In der Klassenlektüre wagte man sich damals vielfach an Äschylus, Pindar, Aristophanes; römische Historiker wurden ins Griechische übersetzt, ja man disputierte und interpretierte wohl gar in griechischer Sprache.

Jene verstiegenen Anforderungen sind gewiß häufig nicht erfüllt worden, und man hat sie gar bald ermäßigen müssen, aber bis heute krankt unser Gymnasium an den Folgen: mußte so manches weichen, was pädagogisch unhaltbar war oder sich mit den berechtigten Ansprüchen anderer Unterrichtsgegenstände nicht mehr vertrug, immer sah ein Teil der Lehrer in dem Aufgegebenen eine Lebensbedingung des griechischen Unterrichts überhaupt und

---

[1]) v. Wilamowitz, Der Unterricht im Griechischen, in Lexis, Die Reform des höheren Schulwesens in Preußen S. 159.

klagte, daß jenes alte Ideal nicht mehr erfüllt würde, und oft genug haben die Behörden solchen Klagen nur zu viel Gehör geschenkt.

Schon im Jahre 1828 wandte sich eine Cirkularverfügung gegen die zu schwierige Lektüre. Dann verzichtete das Prüfungsreglement von 1834 auf die schriftliche Übersetzung ins Griechische, die indessen sonst im Unterricht weiter geübt werden sollte, und begnügte sich mit der Übersetzung aus einem im Bereich der Prima liegenden, in der Schule nicht gelesenen Schriftsteller. Es dauerte aber nicht lange, da erschollen aus dem Kreise der Universitäts- und Schullehrer die Klagen über den Rückgang der grammatischen Kenntnisse, die also schon recht alten Datums sind. Lehrreiche Zeugnisse dafür hat Paulsen in seiner „Geschichte des gelehrten Unterrichts" zusammengestellt (Bd. II, S. 376 ff.); ich teile zur Probe die Worte M. Seyfferts aus seiner Schrift „Über das Privatstudium" vom Jahre 1852 mit: „Für jeden gewissenhaften Lehrer ist es ein Greuel, unter Primanern, die ex officio Sophokles und Demosthenes lesen, eine Menge von jungen Leuten zu sehen, bei denen fast jede Erinnerung an die grammatischen Formen erloschen ist, ohne daß er ein Mittel besäße, diesem ungründlichen und unwissenschaftlichen, ja unsittlichen Treiben mit Nachdruck zu steuern"[1]. Auch die Direktoren-Konferenzen früherer Jahrzehnte klagten fast immer über geringe Leistungen und geringes Verständnis[2]. Während nun auf der andern Seite die Entrüstung über die Überbürdung wuchs, der zuerst Lorinser 1836 in seinem vielberufenen Aufsatz „Zum Schutz der Gesundheit in Schulen" Ausdruck gegeben hatte, führte die Regierung wirklich 1856 das griechische Scriptum wieder ein, „wegen der bei der griechischen Lektüre wahrgenommenen grammatischen Unsicherheit", zu dem Zweck, Sicherheit in der Formenlehre und Syntax zu ermitteln; jedoch sollte die Arbeit keine Stilübung bedeuten. Jahrzehntelang herrschten dann die Lehrpläne von 1856; es ist die Zeit, in der so viel über die einseitige Betonung der Grammatik, über die Vernachlässigung des Inhalts, über die Ertötung des Gehalts der klassischen Werke geklagt wurde, was allerdings zum Teil eine Folge des philologischen Betriebes an den Universitäten war.

Noch die Lehrpläne vom Jahre 1882[3]) stellten bei der Angabe des Lehrziels voran: „Sicherheit in der attischen Formenlehre, Bekanntschaft mit der Formenlehre des epischen Dialekts, Kenntnis der Hauptlehren der Syntax[4]), Erwerbung eines aus-

---

1) Paulsen a. a. O. S. 377.

2) Proben bei M. Eichner, Warum lernen wir die alten Sprachen? (1901) S. 60.

3) Centralbl. f. d. gesamte Unterrichtsverwaltung 1882 S. 246.

4) Eingeschränkt auf klare Einsicht in die Hauptgesetze und deren feste Einprägung a. a. O. S. 252.

reichenden Wortschatzes"; erst dann folgt: „eine nach Maßgabe der Zeit umfassende Lektüre des Bedeutendsten aus der klassischen poetischen und prosaischen Literatur". Es nützte wenig, daß die schriftlichen Übungen nur den Zweck haben sollten, die grammatische Gründlichkeit der Lektüre zu sichern, und daß das Abiturienten-Scriptum zwei Jahre zurückgeschoben wurde. Hierdurch wurde die Ober-Sekunda für viele zu einer gefährlichen Klippe, und auch der Abiturient hatte ja noch Sicherheit in der Formenlehre und den Hauptpunkten der Syntax zu erweisen. Der Beginn mit dem Griechischen war zudem nach Untertertia verschoben worden, nachdem es seit dem ersten allgemein gültigen Stundenplan vom Jahre 1837 in den Klassen Quarta bis Prima mit je sechs wöchentlichen Stunden geherrscht hatte; aber von einer Beschränkung des Lehrstoffs war außer in der Syntax nirgends die Rede.

Einen bedeutenden Fortschritt brachten dann die Lehrpläne vom Jahre 1891. Sie bezeichneten als allgemeines Lehrziel einzig und allein „das Verständnis der bedeutenderen klassischen Schriftsteller der Griechen". Grammatik, Wortschatz und schriftliche Übungen sollten lediglich diesem Ziele dienen, die Lektüre aber unbeschadet der Gründlichkeit umfassender werden. Schriftliche Übersetzungen, teils Haus-, teils Klassenarbeiten, sollten in III alle 14 Tage stattfinden, elementarster Art sein und nur der Einübung der Formen und der wichtigsten Sprachgesetze dienen. Schon in U II wechseln damit Übersetzungen aus dem Griechischen, die dann in den Oberklassen allein verlangt werden. Leider ist aus dem Prinzip, daß der grammatische Lehrstoff nur dazu dienen soll, das Verständnis der Schriftsteller zu ermöglichen, nicht mit aller Klarheit und Schärfe die notwendige Folgerung gezogen worden, daß das Pensum der Formenlehre erheblich eingeschränkt werden mußte. Es genügte dazu nicht die Weisung, daß die Rücksicht anf das Übersetzen in die fremde Sprache bei der Bemessung des Lernstoffs fast ganz aufhören solle. Mit Recht war zwar gefordert, daß im griechischen Lesebuch für III nur solche Wörter vorkommen sollten, die in den Schulschriftstellern regelmäßig wiederkehren, und daß alle unregelmäßigen — gemeint ist wohl selteneren — Formen wegbleiben sollten: wäre aber die Verkürzung des grammatischen Pensums unter ganz bestimmten Angaben[1]) verlangt und durchgeführt worden, so wären wohl nicht in den folgenden Jahren so viele Klagen über die zunehmende grammatische Unsicherheit erschollen. Man versuchte eben vielfach noch in der alten Weise die Grammatik mit möglichst systematischer Vollständigkeit zu bewältigen. Und dabei hatte das Gymnasium gegen 1882 von U III bis O II je eine griechische Stunde in der Woche verloren!

[1]) Auch die Worte der Erläuterungen ließen verschiedene Interpretation zu.

Im Jahre 1896 verhandelte die 7. Direktoren-Versammlung der Provinz Sachsen die Frage: „Wie ist der Unterricht in den alten Sprachen zu gestalten, damit der durch die neuen Lehrpläne nahegerückten Gefahr zunehmender grammatischer Unsicherheit und infolgedessen oberflächlichen Verständnisses der Schriftsteller begegnet werde?“ Von etwa 44 Berichten hatten 40 über große Abnahme grammatischer Sicherheit geklagt, und es wurden deshalb unter andern die Thesen angenommen, daß der grammatische Unterrichtsstoff nicht weiter als etwa bei Kaegi zu beschränken sei und daß in III achttägige schriftliche Übersetzungen ins Griechische mindestens gestattet werden sollten.

Auf solche Klagen und Beschlüsse haben die neuesten Lehrpläne vom Jahre 1901 Rücksicht genommen. Das allgemeine Lehrziel ist formuliert: „Auf ausreichende Sprachkenntnisse gegründete Bekanntschaft mit einigen nach Inhalt und Form besonders hervorragenden Literaturwerken und dadurch Einführung in das Geistes- und Kulturleben des griechischen Altertums“. Wie 1891 wird betont, daß Grammatik, Wortschatz und schriftliche Übungen streng nach dem Lehrziel einzurichten seien. Von U III bis U II werden aber jetzt alle acht Tage kurze schriftliche Übersetzungen ins Griechische verlangt. Während sonst die neuen Lehrpläne durchweg von freierem Geiste erfüllt sind als die früheren, z. B. auch in der griechischen Lektüre den Lehrern mehr als bisher die Wahl gelassen wird, liegt hier eine starke Einengung des Lehrers vor; es sollte ihm überlassen bleiben, ob er hier und da zwischen die vierzehntägigen Arbeiten noch eine solche einzuschieben für zweckmäßig hält. Auch mit kurzen wöchentlichen Arbeiten und deren Besprechung geht viel Zeit hin, und der an anderer Stelle mit aller Entschiedenheit gerügten einseitigen Wertschätzung des Extemporale wird wider Willen Vorschub geleistet. Sogar in die Oberklassen ist das Schreckgespenst des griechischen Extemporale wieder eingezogen. Matthias, der ja an der jetzigen Gestaltung des höheren Unterrichtswesens hervorragenden Anteil hatte, hat nun freilich erklärt[1]), daß die vorsichtigerweise als Übungen bezeichneten schriftlichen Übersetzungen nur der Vervollkommnung der Übersetzungsfähigkeit dienen sollen und nicht als kontrollierende Extemporalien gemeint sind, die durch die „Lernpolizei“ unter Staatsaufsicht gestellt werden. Es sei ein Mißverständnis der Lehrpläne, wenn das Kleine und Unbedeutende mit gleicher Wichtigkeit wie das Große und Wesentliche behandelt würde; bei einiger Menschenkenntnis werde der Lehrer seine Schüler doch richtig beurteilen und dafür sorgen, daß „ohne den beständigen Druck lehramtlicher

[1]) Leider an ziemlich verborgener Stelle, beiläufig in seiner Besprechung von R Lehmann, „Erziehung und Erzieher“, Monatsschrift für höhere Schulen I S. 65.

Kontrolle" die Fehler schwinden. Warum heißt es dann aber im Lehrplan für O II: „Schriftliche Übungen, und zwar Übersetzungen aus dem Griechischen abwechselnd mit kurzen Übersetzungen in das Griechische, sind alle 14 Tage in der Regel in der Klasse zu veranstalten" und ähnlich, allerdings ohne zeitliche Angaben, für I: „Schriftliche Übersetzungen aus dem Griechischen und in das Griechische"? Fast ebenso werden für III die schriftlichen Übersetzungen, teils Hausarbeiten, teils Klassenarbeiten, gefordert und durchgehends so im Lateinischen, wo doch aber auch Extemporalien mit gemeint sind. Das muß trotz aller wohlmeinenden, liberalen Absichten zu Mißverständnissen führen. Jedenfalls ist es nun wohl aber gestattet, in den Oberklassen solche Übersetzungen ins Griechische im Diarium anfertigen zu lassen und gleich zu besprechen. Auch v. Wilamowitz begrüßt die verstärkte Übung zwar freudig, warnt aber vor dem Rückfall in den alten Betrieb[1]), und Cauer, der besonders immer gerade den Wert des sprachlichen Unterrichts betont hat und wie wenige die Grammatik zu beleben und zu vertiefen versteht, sieht sogar in der Abschaffung jener Übersetzungen für die Oberklassen einen doppelten Gewinn: die Betrachtung des Homerischen Dialekts brauche nicht mehr unter dem Streben nach attischer Korrektheit zu leiden; ferner könne bei der Behandlung der Syntax mit den Erscheinungen als etwas Gegebenem begonnen und durch Vergleichen das Verständnis gesucht werden, was eine willkommene Ergänzung zu dem wesentlich synthetischen Verfahren in der lateinischen Syntax bedeute[2]).

Hier ist ein Krebsschaden unseres gesamten griechischen Unterrichts berührt. Vielfach wird derselbe noch heute so betrieben, als ob die Schüler vor allem Griechisch schreiben lernen sollten, und zwar ein reines, exklusives Attisch, das noch dazu in vielen Beziehungen eine bloße Fiktion ist[3]). Dieser Schaden haftet dem Unterricht seit Anfang an, und ich habe deshalb so lange bei den früheren Lehrplänen verweilt, weil sich hier aufs deutlichste zeigt, wie schwer es ist, trotz der Erkenntnis der Hauptsache, von alten Gewohnheiten, die doch eben vielen liebe alte Gewohnheiten sind, loszukommen. Halten es doch noch die neuesten Lehrpläne, ebenso wie die von 1891 für nötig, ausdrücklich die Übertragung des Herodot ins Attische zu untersagen! Unser Kaiser, der ja für die Schäden unseres Schullebens einen scharfen Blick gezeigt hat, fragte schon in der Dezember-

[1]) a. a. O. S. 167. Auch M. Eichner (a. a. O., S. 8) fürchtet stärkeren grammatischen Betrieb infolge der neuen Lehrpläne, Vermehrung statt Beschränkung des Lehrstoffs.

[2]) Grammatica militans S. 44. — Gegen jene Übersetzungen wendet sich auch Bolle, Lehrproben und Lehrgänge 69; vgl. ferner H. Müller, Pädagog. Wochenblatt 1901 S. 370.

[3]) Wilamowitz a. a. O. S. 167.

Konferenz des Jahres 1890: „Ist die Ermäßigung der Lehrziele, also die Verminderung des Lehrstoffs, scharf ins Auge gefaßt und wenigstens das Auszuscheidende genau festgestellt?“ Ebenso betont er in dem Allerhöchsten Erlaß vom 26. November 1900: „Für den griechischen Unterricht ist entscheidendes Gewicht auf die Beseitigung unnützer Formalien zu legen“, und es scheint mir ein besonderer Vorzug der neuesten Lehrpläne darin zu liegen, daß sie dementsprechend in den methodischen Bemerkungen ausdrücklich die Beseitigung belangloser Einzelheiten, namentlich unnützer Formalien verlangen. Es muß anerkannt werden, daß hierfür in den beiden letzten Jahrzehnten viel getan oder wenigstens versucht worden ist[1], aber ich bin überzeugt, es kann noch viel mehr geschehen. Nur dann ist es möglich, in O III wirklich bald mit der Xenophon-Lektüre zu beginnen, wie es die Lehrpläne seit 1891 anordnen[2]. Gerade die „belanglosen Einzelheiten“ müssen den meisten Schülern und ebenso dem Lehrer, der das eigentliche Ziel vor Augen hat, den Unterricht verleiden. Die Schüler unserer Mittelklassen mit ihren mindestens 35 wöchentlichen Schulstunden sind kaum vor Überbürdung zu bewahren; umsomehr gilt es, sie von allem entbehrlichen Gedächtnisstoff zu befreien, mehr als auf das Zunehmen grammatischer Einzelkenntnisse, auf wachsendes Verständnis, auf zunehmende geistige Reife zu halten[3].

II.

Es ist das große Verdienst A. Kaegis, daß er nach dem Grundsatz: „Der grammatische Unterricht hat der Lektüre zu dienen und soll durch diese seine Begrenzung erhalten“[4] zum ersten Mal auf Grund statistischer Sammlungen aus dem Kreise der Schulschriftsteller eine griechische Schulgrammatik geschaffen hat (1. Aufl. 1884). Dieser Kreis ist 1892 für die „kurzgefaßte griechische Schulgrammatik“ noch verengert worden und umfaßt nun Xenophons Anabasis, Hellenika und Memorabilien, Demosthenes' Olynthische und Philippische Reden, Herodot V—IX, Platos Apologie, Krito, Phädo (Anfang und Schluß), Euthyphron, Laches und Protagoras, Thukydides, Homer und Sophokles (mit Ausschluß der Trachinierinnen), außerdem von fakultativen Schriftwerken Lysias in der Rauchensteinschen Auswahl, Demosthenes Rede 5 und 8

[1]) Schon 1884 erklärte die Direktoren-Versammlung der Rheinprovinz: Der Unterricht in der griechischen Grammatik hat sich ganz in den Dienst des Lesens zu stellen und in der Formenlehre und Syntax alles zu diesem Zweck nicht unbedingt Notwendige auszuscheiden (Eichner a. a. O., S. 65); ähnlich 1882 die Direktoren-Versammlung von Ost- und Westpreußen.

[2]) A. Waldeck, Lehrproben 31, S. 84.

[3]) Vgl. die treffenden Bemerkungen von A. Baumeister in seinem Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre I S. XLIII.

[4]) Vorwort zur 1. Aufl. der „griechischen Schulgrammatik“ und zur „kurzgefaßten griechischen Schulgrammatik“.

und Platos Gorgias. Leider hat Kaegi nun aber das statistische Material erst zum geringsten Teil veröffentlicht[1]) und nirgends gesagt, wie oft eigentlich nach seiner Meinung Wörter und Formen in der Lektüre vorkommen müssen, um die Aufnahme in den Lehrstoff zu verdienen.

Dagegen hat E. Albrecht in seiner Abhandlung: „Zur Vereinfachung der griechischen Schulgrammatik"[2]) mit hingebendem Fleiß eine reiche statistische Sammlung aus demselben Kreise der Schulschriftsteller für das Gebiet der Flexionslehre gegeben. Schon vorher hatte er selbst ebenso den Gebrauch des Dualis behandelt[3]), M. Hecht und P. Flemming die unregelmäßigen Verba in der Lektüre der III und U II, d. h. der Anabasis, Hellenika und Odyssee I—XII gesammelt[4]), E. Koch eine Statistik der Verbalformen in der Anabasis I—IV veröffentlicht[5]). In ähnlicher Weise hat A. Joost eine Sichtung des Vokabelschatzes und der Syntax unternommen[6]); die Arbeit ist indessen für einen einzelnen zu groß: hier müßten sich viele vereinigen und dieselbe unter sich verteilen.

Den methodischen Erwägungen[7]) entsprechend sind nun auch schon die Schulgrammatiken mehr oder weniger stark verkürzt worden. Kaegi hat 1892 zuerst seine „kurzgefaßte griechische Schulgrammatik" herausgegeben, die bis 1902 bereits 12 Auflagen erlebt hat; weiter im Bestreben zu kürzen ist F. Harder in seiner „Griechischen Formenlehre" gegangen; auch die 6. Auflage der „Griechischen Schulgrammatik" von Bellermann ist gegen die fünfte um ein Drittel verkürzt. Aber sämtliche Grammatiken enthalten meiner Meinung nach zu viel Stoff, wenigstens zu viel Lernstoff. Auch die Kürze von Weseners „Paradigmen zur Einübung der griechischen Formenlehre" beruht im wesentlichen auf bloßer Zusammendrängung des Stoffes, besonders

[1]) Im wesentlichen Belege für die unregelmäßige Komparation und für das attische Perfektum (in den Vorworten zu den Grammatiken).

[2]) Wissenschaftliche Beilage zum Jahresbericht des Friedrichs-Gymnasiums zu Berlin. Ostern 1894.

[3]) Der Dual in der griechischen Schulgrammatik; Zeitschrift für das Gymnasialwesen 1890 S. 577 ff.

[4]) Zur Vereinfachung des grammatischen Unterrichts in der griechischen Sprache; Zeitschrift für das Gymnasialwesen 1892 S. 201 ff. und 748 ff.

[5]) Die Notwendigkeit einer Systemänderung im griechischen Anfangsunterricht; Neue Jahrb. f. Päd. 1892 S. 409 ff.

[6]) Der griech. Vokabelschatz festgestellt nach dem Sprachgebrauch der Schulschriftsteller und verteilt auf Mittel- und Oberstufe. Kapitel 1: Die 1. Deklination. Progr. Lötzen 1897. — Was ergibt sich aus dem Sprachgebrauch Xenophons für die Behandlung der griech. Syntax in der Schule? Berlin 1892.

[7]) Von methodischen Arbeiten sind besonders die von A. Waldeck zu nennen: Die griech. Gramm. nach den neuen Lehrplänen; Lehrproben 31, S. 81 ff. — Über Umfang und Art des gramm. Unterrichts im Griechischen; Lehrproben 41, S. 37 ff. — Die Methode in den alten Sprachen nach den neuen Lehrplänen; Lehrproben 48, S. 1 ff.

auffallend aber ist es, daß die auf dem Goethe-Gymnasium in Frankfurt a. M. eingeführte „Griechische Formen- und Satzlehre" von Reinhardt und Roemer sich in jener Beziehung kaum von den älteren Schulbüchern unterscheidet[1]).

Wie sehr der ganze Unterricht darauf zugeschnitten ist, als ob die Schüler attisch schreiben lernen sollten, mögen zunächst zwei Beispiele erläutern. Ich entsinne mich noch aus meiner eigenen Schulzeit, daß wir mit der vollständigen Deklination von *γραῦς* erfreut, und daß auch einige „alte Frauen" künstlich ins Extemporale gebracht wurden. Ich wunderte mich schon damals, daß bei den Schriftstellern das griechische Wort nie vorkam, und noch mehr, als uns endlich die alte Dame bei Homer in ganz anderer Gestalt begegnete. Noch jetzt lehren z. B. Bellermann, Wesener, Weifsenfels die Deklination von *γραῦς*, das sich in der gesamten Schullektüre nach Albrecht[2]) nur bei Plato Gorg. 527a und Xen. Hell. V 4, 50 findet.

Von der zweiten attischen Deklination kommen in III und U II vor: *νεώς* einmal in der Anabasis, sechsmal in den Hellenika — daneben aber *ναός* siebenmal An. dreimal Hell. —, *ἕως* fünfmal An., einmal Hell., *λαγώς* einmal An., *ἵλεως* zweimal An., *σύμπλεως*, *ἔκπλεως* zweimal An., einmal Hell.[3]). Lohnt es sich, wegen dieser 20 Stellen, von denen dem einzelnen Schüler natürlich nur einige begegnen, diese von der übrigen Flexion so stark abweichende und dadurch schwierige Deklination zu lernen und zu üben? Nun ist ja zuzugeben, daß in der Lektüre der Oberklassen noch öfters Formen vorkommen, wirklich häufig indessen nur der Dativ *ἕῳ*. In den deutschen Sätzen von Kaegis „griechischem Übungsbuch" dagegen wird *νεώς, ἕως* und sogar *Μενέλεως,* das nach Albrecht nur dreimal in der Elektra vorkommt, verlangt; das entsprechende griechische Stück bietet noch *ἵλεως,* das sich im ganzen neunmal bei den Schulschriftstellern findet. Im „Griechischen Lese- und Übungsbuch" von P. Weifsenfels (2. Aufl. 1903) wird außerdem vorausgesetzt *Τυνδάρεως* (nur bei Thuk. I, 9), ferner *λαγώς, πλέως, ἀξιόχρεως*, die an 3, bezw. 8 und 11 Stellen vorkommen. Die kurzgefaßte Grammatik von Kaegi lehrt *νεώς, ἕως, ἵλεως, ἔκπλεως,* die von Franke-Bamberg z. B. auch *λεώς* (nur siebenmal bei Soph.), *Τυνδάρεως, κάλως* (an 2 Stellen), die von Bellermann u. a. auch *Ἄθως* (nur viermal bei Thuk.) und *ἀγήρως, ἀνάπλεως ἔμπλεως*, die gar nicht vorkommen. Besondere Formen für das

---

1) Während Waldeck a. a. O. stets für Beschränkung des Lehrstoffs eintritt, ist seine eigene „Griech. Schulgrammatik" auffallend ausführlich. — Auf weitere Beschränkung drängt auch besonders P. Dettweiler, Didaktik und Methodik des griech. Unterrichts S. 24 ff.; vgl. H. Schiller, Handbuch der prakt. Pädagogik (2. Aufl.) S. 474.

2) Im oben erwähnten Programm S. 9.

3) Albrecht, Programm S. 5—6.

Fem. von πλέως bieten Bellermann, Franke-Bamberg, Weifsenfels, Roemer, obwohl sich nur Elektra 1405 πλέαι findet.

Selbst wenn nun aber die zweite attische Deklination in III gelernt wird, so muß sie vergessen werden, falls sie nicht immer wieder geübt wird, was sicherlich im Hinblick auf den Zweck des Unterrichts keinen Sinn hat. Uns Philologen ist ja meistens das Sprachliche schon auf der Schule sehr leicht geworden, aber wir verlieren nur zu leicht den Maßstab dafür, was für die Schüler im allgemeinen zugänglich und für die eigentliche Bildung wertvoll ist. Besser also, wir verzichten von vornherein auf das, was nicht sicher gelernt werden kann und es auch nicht verdient. Es kommt nur darauf an, daß die Schüler die Formen der zweiten attischen Deklination in der Lektüre als solche erkennen und verstehen, nicht anders wie bei Homer die Formen der zweiten Deklination auf -οιο und -οισι, deren Anwendung zu verlangen doch niemand einfällt. Sobald eine derselben in der Anabasis vorkommt, mag im Anschluß daran der Lehrer die Deklination erklären. Eine Zeitlang war es Mode, dieses Verfahren induktive Methode zu nennen, obwohl die Ableitung eines allgemeinen Gesetzes aus einigen oder gar einem Beispiel nun und nimmermehr Induktion ist und noch dazu jene Ableitung unter Hilfe des Lehrers vielfach bloßer Schein[1]). Wird dann das Bildungsgesetz: „den sonstigen Endungsvokalen entspricht ω, resp. ῳ", ferner Accentuation und Betonung, die im Anschluß an den Gen. von ναῦς und an πόλεως, πόλεων leicht verständlich zu machen sind, bei weiteren Fällen wieder in Erinnerung gebracht und erkennen schließlich die Schüler die Formen von selbst, so ist völlig genug erreicht[2]).

Ehe wir uns nun der Frage nach einer einfacheren Gestaltung der Formenlehre im allgemeinen und im einzelnen zuwenden, möchte ich mir eine kurze Vorbemerkung über die Behandlung der Accentlehre erlauben. Die neuesten Lehrpläne schreiben vor, daß bei der Beurteilung der schriftlichen Arbeiten Fehlern gegen die Accentlehre eine entscheidende Bedeutung nicht beigemessen werden soll. Diese Milde scheint mir pädagogisch recht anfechtbar zu sein; dadurch wird dem Halbwissen und der Flüchtigkeit gerade Vorschub geleistet. Entweder ist die Sache wichtig, dann verlange man sie mit aller Schärfe, oder sie ist entbehrlich, dann garnicht. Es ist vielleicht zu bedauern, daß die Lehrpläne hier zu vorsichtig waren, einen Schritt weiter zu tun und auf die Anwendung der Accente ganz zu verzichten. Ich möchte hier ein Wort von Baumeister anführen: „Diese Erfindung der Alexandriner, deren Bedeutung für die Aussprache in der klassischen

1) Vgl. die treffenden Bemerkungen von Cauer, Grammatica militans S. 25
2) Vgl. A. Waldeck, Lehrproben 31, S. 82.

Zeit wir nicht genau kennen, verursacht den Mitwirkenden nur Pein und hat gar keinen erzieherischen Wert"[1]). Besonders scharf hat sich dann v. Wilamowitz gegen die Anwendung der Accente einschließlich der griechischen Bezeichnungen, der Atona, der Enklisis und des Lenis gewendet, vor allem aber gegen den Gebrauch des ν ἐφελκυστικόν, den er wegen der bei den Griechen selbst herrschenden Regellosigkeit geradezu für einen Zopf erklärt[2]). Bei der Lektüre tun ja die Lesezeichen als solche ihre guten Dienste. Es genügt aber vielleicht, wenn der Schüler die Hauptgesetze kennt, um danach die Wörter richtig zu lesen und zu beurteilen, z. B. auch den Unterschied von ποιῆσαι und ποιήσαι, auch die verschiedene Bezeichnung der Kontraktion und Ersatzdehnung. Selbstverständlich muß er ferner die Betonungsgesetze beherrschen, in ihrem Gegensatz zum Lateinischen. Zur Kontrolle könnte man ja auch anfangs in den schriftlichen Arbeiten gelegentlich die betonte Silbe durch Unterstreichen bezeichnen lassen. Der Einwand, daß die Schüler durch den Zwang, die verschiedenen Accente anzuwenden, an Accuratesse gewöhnt werden, ist nicht stichhaltig; es gibt Wichtigeres genug in der Schule, woran die Knaben Genauigkeit und Sorgfalt lernen. Wir können Zeit und Kräfte besser verwenden, und es wäre mit Dank zu begrüßen, wenn uns die Behörde gestatten wollte, auf dem Wege, den die Lehrpläne weisen, eben noch einen Schritt weiter zu tun[3]).

III.

Was nun die Formenlehre selbst betrifft, so sind hier meines Erachtens drei große Gruppen zu unterscheiden: 1. Die regelmäßige Flexion und von der unregelmäßigen — das Wort in dem weiteren, wenn auch unwissenschaftlichen Sinn gebraucht — alles wirklich Häufige. Alles dies hat der Schüler genau zu lernen und so zu beherrschen, daß er es stets, auch noch in Prima, beim Übersetzen ins Griechische anwenden kann. 2. Eine Reihe seltener, aber immer noch typischer Unregelmäßigkeiten. Hier muß der Schüler die Bildungsgesetze beherrschen und ein

---

[1]) Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre I 1, S. XLII.

[2]) Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts vom 6. bis 8. Juni 1900 S. 215 ff. und in Lexis, Reform des höheren Schulwesens S. 168; vgl. die zustimmenden Bemerkungen von Cauer, Wochenschr. f. klass. Phil. 1900 S. 1714 ff.

[3]) Gegen Anwendung des Gravis und der Enclitica sprach sich schon 1884 die 6. Direktoren-Versammlung der Provinz Hannover aus. Gegen Anwendung der Accente in den schriftl. Arbeiten wendet sich auch Dettweiler in Baumeisters Handbuch III 1, Abt. IV, 25, F. Schmidt, Lehrpr. 43, S. 65, F. Schwarzbach, Preuß. Jahrb. 1901; vgl. auch Chr. Harder, Der Accent als Gegenstand des griech. Unterrichts, Progr. Neumünster 1894. Für die Anwendung treten dagegen ein Immisch, Neue Jahrb. 1900, II 305 ff., Hoffmann, Progr. Groß-Strehlitz 1901 S. 1 ff., Lohr, Zeitschr. f. d. Gymnasialwesen 1901 S. 580.

oder mehrere Beispiele zur Verfügung haben, um analoge Formen in der Lektüre leicht zu erkennen. Eine vollständige, systematische Kenntnis der einzelnen Gruppen aber ist nicht nötig. 3. Einzelne, selten vorkommende Besonderheiten, die „unnützen Formalien" der Lehrpläne. Diese mögen im Zusammenhang mit der Lektüre behandelt werden, sei es, daß der Lehrer sie erklärt, sei es, daß der Schüler sie im Lexikon, oder besser in alphabetisch angeordneten Verzeichnissen seiner Grammatik findet. Solche Verzeichnisse geben für die Konjugation die Grammatiken von Kaegi[1]), Bellermann, Harder, Weifsenfels, für die Deklination nur Kaegi. Die von Kaegi haben den Vorzug, daß sie nur die nicht gelernten Wörter enthalten, wichtig aber wäre, daß sie gerade die schwer erkennbaren Formen mit den nötigen Verweisen böten, nicht bloß Nom. bezw. Praes.[2]).

Für die zweite und dritte Gruppe möchte ich gleich einige Beispiele geben. Wozu ist es nötig, daß der Schüler alle oder die meisten V. pura lernt, die das sog. σ passivum haben, womöglich noch im einzelnen, in welchen Formen und in welchen nicht? Mit demselben Recht könnte man verlangen, daß er alle Verba kennt, die bei Homer z. B. den Aor. mixtus haben. Wie hier, so genügt es auch dort, daß ihm die Erscheinung im allgemeinen bekannt ist, nebst ein paar Beispielen, wozu sich wohl wegen der Wichtigkeit *κελεύω* und wegen der Anlehnung an „Akustik" *ἀκούω* am besten eignen. Kommt dann in der Anabasis *κατελεύσθη* vor, so wird das Lexikon schon helfen. Nach Albrecht[3]) kommen von den übrigen Verben bei den Schulschriftstellern nur vereinzelte Formen vor, *χρίω* gar nicht, andere einmal, am häufigsten *κλείω* (achtmal); von Perfektformen findet sich nur Thuk. III 53 *δεδρασμένον*. Sehen wir aber die Schulgrammatiken an, so bietet Kaegi *κελεύω, κλείω, χρίω, χράομαι,* Weifsenfels fügt noch *ἀκούω* hinzu, selbst die kurze Grammatik von Harder gibt 5 Verba, Franke-Bamberg 11[4]) und Bellermann 7 nebst genaueren Bestimmungen über die einzelnen Tempora.

Ebenso genügt es, wenn der Schüler weiß, daß einige Verba den Stammvokal kurz behalten und vor *μ, τ, θ* ein σ einschieben, und wenn die häufigsten, etwa *τελέω* und *σπάω*, eingeübt werden. Kommen dann solche Formen von *γελᾶν, ἀρκεῖν* und ähnlichen vor, so ist das Schlimmste, was geschehen kann, daß er sie auf Dentalstämme zurückführt, was durch das Lexikon leicht berichtigt wird. Auch hier geben die Schulgrammatiken viel mehr.

[1]) Hier und im folgenden ist immer die „Kurzgefaßte griech. Schulgrammatik" genannt.

[2]) Also nicht *Πνύξ*, sondern *Πυκνός*; nicht *πίνω*, sondern *πίομαι, πέπωκα*; in dieser Beziehung ist das Verzeichnis bei Harder relativ am besten.

[3]) Programm S. 9.

[4]) Neun allerdings jetzt, wie viele Besonderheiten, in kleinerem Druck.

Ganz unnütz wäre nun erst, daß der Schüler sich merkte, welche Verba ein Fut. medii statt des aktiven haben. Selbst v. Bamberg erklärt das für unverantwortliche Kraft- und Zeitvergeudung [1]). Es genügt durchaus die Kenntnis der an sich häufigen Erscheinung, etwa mit den Beispielen *ἀκούσομαι* und *διώξομαι*. Das Fut. med. in passiver Bedeutung vollends ist so selten, daß es im Anschluß an die betreffenden Stellen der Lektüre erklärt werden kann (z. B. *τιμήσομαι* Anab. I 4, 14).

Damit wären wir schon zur dritten Gruppe gekommen. Hierhin würde ich z. B. folgende Erscheinungen verweisen. Beherrschen die Untertertianer die regelmäßige Deklination der Konsonantstämme auf *-ις* wie *πατρίς* und die der Vokalstämme wie *πόλις*, so braucht man sie weder mit der Regel über den Acc. sing. der Barytona noch mit den Vokalstämmen auf *-υς* zu behelligen. Wer von ihnen wird denn zweifeln, daß ein etwa vorkommendes *χάριν, ἔριν* zu *χάρις, ἔρις* gehört? Lernt er erst die Regel, so bleiben auch Fehler wie *ἐλπίν* und *χάριτα* nicht aus. Die Grammatiken geben alle die Regel, Kaegi z. B. mit *χάρις, ἔρις* und dazu im Übungsbuch St. 18 *κόρυς, ὄρνις*, Harder ohne Regel die Beispiele *χάριν, ὄρνιν*, wodurch nichts gewonnen ist. — Die Formen der Gruppe *ἰχθύς* aber können auch ohne weiteres in der Lektüre erkannt werden, und die etwa bei den Schulschriftstellern sich findenden Acc. plur. auf *-υς* lassen sich in den alphabetisch geordneten Anhang verweisen (desgleichen *πῆχυς, πέλεκυς* [2]). Kaegi gibt in der Grammatik die vollständige Deklination von *σῦς* und *Ἐρινύς*, dazu im Lesebuch St. 32 *ἰσχύς* und *ἰχθύς*, Bellermann § 37 auch *μῦς δρῦς βότρυς, πίτυς* und § 35 *πῆχυς, πέλεκυς*, ähnlich Franke-Bamberg § 21 und 27 und Weifsenfels § 26, der sogar im Übungsbuch St. 26 griechische Sätze mit *ἰχθύς, ὗς, Ἐρινύς* bilden läßt. Aus den Übersetzungsübungen können die Subst. auf *-υς* getrost wegbleiben, und es lohnt sich überhaupt nicht, Zeit auf die Erlernung zu verwenden.

Auch in der ersten Gruppe, in der es auf völlige Sicherheit in der Bildung der Formen ankommt, darf das eigentliche Lehrziel nicht aus den Augen verloren werden. Auf das Verstehen und rasche Erkennen der griechischen Formen, also auf die Beherrschung der Flexionsgesetze, kommt es in erster Linie an [3]). Häufig geschieht es, daß die Schüler zu den deutschen Formen,

---

[1]) Zeitschr. f. d. Gymnasialw. 1893 S. 1 ff.; seine Grammatik führt aber neben dem Beispiel *ἀκούσομαι* noch 18 regelmäßige Verba an, allerdings in kleinerem Druck. Kaegi gibt 4, Harder 5, Weifsenfels 9 Beispiele, und Bellermann führt bei jedem V. im einzelnen die Abweichung an. — Vgl. auch Waldeck, Lehrpr. 41, S. 44 und Albrecht, Progr. S. 13—14.

[2]) Vgl. Kaegi, Vorwort zur Kurzgef. Grammatik S. V und Albrecht, Programm S. 8.

[3]) Vgl. Waldeck im Vorwort zu seiner Grammatik S. IV; wie aber Kanzow (Der griech. Unterricht auf unserm Gymn., Neue Jahrb. 1892 S. 29) das erste ohne das zweite erreichen will, ist mir unklar.

besonders denen der Verba, schneller die griechische zu finden vermögen als umgekehrt. Es ist daher wünschenswert, daß ihnen von Anfang an bei den mündlichen Deklinations- und Konjugationsübungen auch zahlreiche griechische Formen zum Analysieren und Übersetzen vorgelegt werden. Fehlt hierin die Übung, so wird die Lektüre mehr aufgehalten, als wenn einzelne Unregelmäßigkeiten unbekannt bleiben.

Ferner muß auch bei der regelmäßigen Flexion auf das mehr oder minder häufige Vorkommen der Formen Rücksicht genommen werden. Wie E. Koch festgestellt hat[1]), gehören von den Verbalformen in der Anab. I—IV nur 4 Prozent dem Perf., Plusqpf. und Fut. ex an. Von den 112 aktiven Formen entfallen auf den Ind. perf. 34, auf das Plusq. 18, auf den Inf. 10 und das Partic. 50, während Conj. und Opt. gar nicht vertreten sind, von den 158 passiven und medialen auf den Ind. perf. 12, das Plusq. 17, das Fut. ex 4, auf den Inf. 11, das Partic. 112; dazu kommt einmal der Imp. *μεμνήσθω* und der Opt. *μεμνῇο*. Nun geht Koch entschieden zu weit, wenn er folgert, daß erst nach der ganzen übrigen regelmäßigen Konjugation die passiven Perf. zu lernen und die aktiven überhaupt nur zu erklären seien[2]), aber so viel ist doch sicher, daß auf Ind., Inf. und besonders Part. am meisten Nachdruck zu legen ist, daß man dagegen die nicht umschriebenen Conj. und Opt. perf. sowie die Imp. perf. med.[3]) nur gelegentlich bilden zu lassen braucht. Dazu kommt noch, daß der Bedeutung entsprechend von vielen Verben Perfektformen überhaupt unmöglich sind.

Hier wäre nun auch die Frage zu erörtern, inwieweit der Dualis in die Schulgrammatik gehört. Auf Grund seiner statistischen Sammlungen aus den Schulschriftstellern ist Albrecht[4]) zu dem Resultat gekommen, daß die sämtlichen Duale in ein Anhangskapitel zu verweisen[5]) und nur die Endungen im allgemeinen zu lernen seien, dann hat E. Hasse 1893 in seiner Schrift „Der Dualis im Attischen“ das gesamte Material zusammengestellt, z. T. freilich nicht recht übersichtlich, und ohne daraus die Resultate zu ziehen. Er wünscht nun, daß die Schulgrammatiken den Dual wie früher in die einzelnen Paradigmata aufnehmen[6]). Betrachten wir aber vor allem das statistische Material.

---

[1]) Zur System-Änderung im griech. Anfangsunterricht, Fleckeisens Jahrb. 1892 S. 409 ff.

[2]) vgl. Kaegi, Vorwort zum griech. Übungsbuch S. VII.

[3]) Bellermann gibt sogar den Imp. perf. act.

[4]) Zeitschr. f. d. Gymnasialw. 1890 S. 577 ff.

[5]) So zuerst in der Schulgrammatik von Koch.

[6]) a. a. O. S. 68. — Für gründliches Lernen des Duals trat auf der Philologen-Versammlung in Bremen 1899 F. Schneider ein, unter Zustimmung der an der Diskussion teilnehmenden Mitglieder der päd. Sektion (Verhandl. S. 73). Dagegen ist Kanzow (Verhandl. der Direktoren-Versamml. der Pro-

Zwar kommt der Dual in der Anabasis nur an 20 Stellen vor, darunter mit nur sechs Verbalformen, die zudem jedesmal mit Dualen der Deklination verbunden sind, auch findet er sich bei den Rednern und Thukydides sehr selten, jedoch gebrauchen ihn Homer vielfach und auch Sophokles, Plato und Xenophon in den andern Schriften, besonders in den Memorabilien öfters[1]). Ganz übergehen läßt sich also der Dual nicht, es wird sich aber empfehlen, ihn nachträglich, nach Abschluß der regelmäßigen Flexion, also am Ende des ersten Jahres und gruppenweise zu behandeln, wie es Kaegi in § 95 tut[2]). Was den Dual der Substantiva betrifft, so genügt es, wenn der Schüler die Endungen -*α*, -*αιν*; -*ω*, -*οιν*; -*ε*, -*οιν* weiß und hier und da die Formen von regelmäßigen Wörtern bildet, z. B. aber auch von *ἀνήρ* und *χείρ*, da diese öfters in der Lektüre vorkommen[3]). Dagegen findet sich bei den Attikern der Dual von *παῖς* nur Soph. O. C. 365 und 818, der der *ι*- und *σ*-Stämme ganz vereinzelt[4]) und der Dual der 2. kontrahierten und 2. attischen Dekl. überhaupt nicht[5]). Dualformen der Adj. der 3. Dekl. finden sich bei attischen Schulschriftstellern nur an zwei Stellen[6]) — übrigens auch bei Homer nur an 25[7]) —, dagegen öfters die Nom. und Acc. des Partic. praes. und aor. act., während von den Gen. und Dat. wieder nur *ὄντοιν* häufiger ist[8]). Die Adj. der 1. und 2. Dekl. bilden den Dual des Fem. auf -*α* oder *ω*, Gen. und Dat. aber stets auf -*αιν*; nicht selten sind auch die hierhergehörigen Participia[9]). Zu beachten ist ferner, daß der Dual des Fem. der Pronomina, einschließlich des Artikels, zwar häufiger auf -*ω* als auf -*α* ausgeht, aber viel öfter auf -*αιν* als auf -*οιν*, und

---

vinz Sachsen 1899), v. Hagen, Progr. Greiz 1900, S. 13, Hoffmann, Progr. Groß-Strehlitz 1900, S. 8.

[1]) I 2, 12—18; 24—26; II 3, 18—19 enthalten nach Weifsenfels, Griech. Lese- und Übungsbuch S. VI, zusammen 79 Formen. Im ganzen finden sich bei den Schulschriftstellern nach Albrechts Zählungen Dualformen:

1. Dekl.	Xen.	9	Redner	2	Thuk.	8	Pl.	1	Soph.	23	Hom.	8
2. Dekl.	„	44	„	10	„	10	„	26	„	19	„	160
3. Dekl.	„	51	„	9	„	13	„	30	„	66	„	394
Verbum	„	38	„	2	„	3	„	31	„	41	„	284

(Berechnet aus der Tabelle a. a. O. S. 604). Die Zahl der überhaupt vorkommenden Wörter ist bedeutend kleiner.

[2]) O. Kohl, Neue Jahrb. 1901 S. 552: „Wer einmal mit den Schülern den Dual als Nachtrag behandelt hat, wird nie wieder diesen Vorteil aus der Hand geben". — Hoffmann (Progr. Groß-Strehlitz 1901 S. 9) möchte ihn erst in U II vor der Homer-Lektüre durchnehmen.

[3]) Hasse a. a. O., S. 36 ff.

[4]) Auch schwankende Überlieferung: -*ε* und -*η* neben richtigem -*ει*. Hasse a. a. O. S. 40 ff.

[5]) Hasse a. a. O. S. 21.

[6]) Xen. Mem. I 2, 16 und 26.

[7]) Albrecht a. a. O. S. 604.

[8]) Hasse a. a. O. S. 36 ff.

[9]) Das Fem. der Part. geht außer Xen. Mem. II 3, 18 stets auf -*α* aus.

geradezu falsch ist, daß die Schulgrammatiken die Artikelform *τοῖν* vorschreiben[1]). Demgemäß wäre das, was die Grammatiken, auch Kaegi § 95 bieten, zu kürzen und zu berichtigen.

Was die Konjugation betrifft, so genügt folgende Regel: Die Dual-Endungen lauten

im Activ., im Ind. der Haupttemp. und in allen Conj.: *-τον, -τον,*
im Ind. der Nebentemp. und in allen Opt.: *-τον, -την,*
im Medium, im Ind. der Haupttemp. u. in allen Conj.: *-σθον, -σθον,*
im Ind. der Nebentemp. und in allen Opt.: *-σθον, -σθην.*

Die 2. Person des Imp. stimmt mit der des Ind. überein, die 3. fehlt[2]). Die Formen des Conj. und Opt. sind im Attischen überaus selten; von den 44 Formen, die Hasse gesammelt hat, entfallen auf die Schulschriftsteller nur 10[3]). Es wird also nur nötig sein, gelegentlich einigermaßen geläufige Dualformen bilden zu lassen und in griechischer Gestalt darzubieten, damit sie nicht in Vergessenheit geraten, von den Verben auf *-μι* z. B. nur bei *εἰμί*. Sätze wird man um so weniger mit dem Dualis bilden lassen, als in der Kongruenz im Attischen große Freiheit herrscht. So findet sich neben der 3. Person Dualis und statt derselben häufig die 3. Person Plur.[4]), Participia und Pronomina stehen neben Dualformen oft im Plural[5]), und *δύο* wird sogar viel häufiger mit dem Plural als mit dem Dual verbunden[6]).

IV.

Tritt auf die bezeichnete Weise durch Schaffung der drei Gruppen eine Beschränkung und Erleichterung im Elementarunterricht ein, so erscheint anderseits wünschenswert, daß wegen ihres außerordentlich häufigen Vorkommens, auch gleich in der Anabasis, einige zweite Aoriste von unregelmäßigen V. wie *εἶδον ἦλθον, ἔλαβον, ἐγενόμην, ἔσχον, ἀπέθανον* schon in U III mit-

[1]) Neben 16 *ταῖν* — so stets bei Xen. — finden sich nach Hasse a. a. O. S. 18 f. höchstens 8 *τοῖν*, auch heißt es stets *ταῖνδε*.

[2]) Hasse a. a. O. S. 55; die 1. Person Dualis med. findet sich nur Soph. El. 950 und Phil. 1079.

[3]) Die Zahlen sind nach Hasse S. 57 folgende, wobei die eingeklammerten sich auf die Schulschriftsteller beziehen.

	Praes. act.	Aor. act.	Praes. med.	Aor. med.	Aor. pass.
2. Pers. Conj.	2 (2)	3 (2)	—	2	—
3. „ „	9 (2)	2 (1)	3	1	6 (1)
2. „ Opt.	3	—	—	—	—
3. „ „	4	3 (1)	5 (1)	1	—

[4]) z. B. Xen. Hell. IV 4, 7 *ἐπιχειρεῖτον ἄνδρε δύο διαδύντε .... καὶ εἶπον.*

[5]) Eine große Menge von Beispielen für solche Inkongruenzen gibt Hasse S. 57 ff., z. B. Xen. An. I 8, 17: *διειχέτην τὼ φάλαγγε ἀπ' ἀλλήλων* und Mem. I 2, 33 *καλέσαντες ὅ τε Κριτίας καὶ ὁ Χαρικλῆς ... ἐδεικνύτην.*

[6]) So gleich in der ersten Zeile der Anabasis *δύο παῖδες*; vgl. Thuk. V 59, 5 *δύο ἄνδρες ... διελεγέσθην* und Hasse S. 6.

gelernt und fest eingeübt werden [1]). Man kann sich dabei durchaus auf Praes. und Aor. beschränken, auch braucht von den fünf auf der letzten Silbe betonten Imp., die selbst Harder noch alle gibt, höchstens εἰπέ gelernt zu werden, da die übrigen kaum vorkommen [2]). Die übrigen Tempora mag man getrost zurückstellen, wovor man sich bei uns im Streben nach systematischer Vollständigkeit vielfach noch allzu sehr scheut.

Im einzelnen kann man natürlich verschiedener Meinung sein, wie der Lehrstoff auf die drei Gruppen verteilt werden soll. Auf dem Gebiete der Deklination würde ich die Voc. der 3. Dekl. in die 2. Gruppe aufnehmen. Es genügt hier die allgemeine Regel: der Voc. ist = dem Stamm (der unter Umständen den Auslautsgesetzen entsprechend verkürzt wird), oder = dem Nom., etwa mit den Beispielen δαῖμον, γέρον, παῖ, βασιλεῦ, φύλαξ. Daran kann sich später, nach Durchnahme der Contracta die Bemerkung anschließen: Häufig wird der Accent zurückgezogen, z. B. Σώκρατες Ἡράκλεις, πάτερ. Es ist dabei zu bedenken, daß in der Lektüre die Voc. am vorgesetzten ὦ ungemein leicht zu erkennen sind [3]). Der 3. Gruppe dagegen kann man, wie schon angedeutet, die ganze 2. attische Dekl. und einiges von der kontrahierten 1. und 2. Dekl. zuweisen. Hier würde dann der alphabetische Anhang aushelfen müssen [4]). Mit deutschen Übungssätzen, wie bei Kaegi in St. 14 und bei Weifsenfels in St. 36 und 37 [5]), brauchte man die Knaben nicht zu behelligen. Von der kontrahierten 3. Dekl. würde ich sämtliche Wörter auf -ας, -ω, ως in den Anhang verweisen, sie kommen teils selten, teils ganz vereinzelt vor, können leicht erkannt oder erklärt werden und beschweren das Gedächtnis ganz unnütz. Dasselbe gilt von Wörtern wie Ἄρης, Δημήτηρ, γαστήρ, θρίξ, οἶς [6]).

Wichtiger noch als bei der Deklination ist die Beschränkung bei der schwierigeren Konjugation. Bei den regelmäßigen V. auf -ω kann viel von den Temp. secunda in die 2. Gruppe aufgenommen werden. Wozu muß der Schüler z. B. so viele Verba kennen, die einen zweiten Aor. pass. bilden? Kennt er das Bildungsgesetz nebst den Ablautsverhältnissen und den wichtigsten Beispielen, so wird er die übrigen leicht in der Lektüre erkennen.

---

[1]) Die ersten vier sind nach Koch (Neue Jahrb. 1892 S. 409 ff.) mit 402 Formen in Anab. I—IV vertreten; 2. Aor. überhaupt finden sich dort 747 gegen 822 erste. — Vgl. Hecht, Zeitschr. f. d. Gymnasialw. 1892 S. 201 ff.

[2]) Albrecht, Progr. S. 11; σχές kommt in der Lektüre der Mittelklassen nach Joost, Der griech. Vokabelschatz S. 3, überhaupt nicht vor.

[3]) v. Bamberg verzichtet neuerdings auf die Einübung des Vokativs (Vorwort z. 25. Aufl. der Grammatik.

[4]) Vgl. Albrecht, Progr. S. 5, der mit Recht bemerkt, daß das nie vorkommende εὔνοα endlich aus den Gramm. verschwinden sollte.

[5]) Selbst über Πειρίθους!

[6]) Vgl. Albrecht, Progr. S. 9, und G. Hoffmann, Progr. Groß-Strehlitz 1901.

Von den Perf. II act. mit Ablaut genügen λέλοιπα, πέφευγα, πέποιθα[1]). Einzelne Besonderheiten aber, die doch eben leider früher gelernt wurden, weil sie Besonderheiten sind, würden ohne Schaden in das alphabetische Register kommen, so δεῖν (binden), πεινῆν, διψῆν, χέω, die meisten Perf. mit attischer Reduplikation, πέπομφα[2]), die meisten V. mit dem Augment ει und manches andere.

Auch bei den unregelmäßigen V. auf -ω, von denen Kaegi, Franke-Bamberg und Harder 60 bis 70 geben, Albrecht ca. 50 gelernt wissen will[3]), ließe sich der Lernstoff erheblich einschränken. Häufig hört man die Schüler das gesamte a verbo, womöglich einschließlich des recht seltenen Adj. verbale herunterschnurren, tritt aber eine seltenere Form in der Lektüre auf, so erkennen sie dieselbe nicht einmal. Wozu werden vor allem so seltene Perf. mitgelernt wie εἴληχα (nur einmal Xen., An., dreimal bei Soph.), εἴληγμαι, (keinmal!) ἐδήδοκα (je einmal bei Xen., Soph., Dem.), κέκμηκα (dreimal bei Thuk., einmal bei Hom.), πέπωκα (zweimal bei Xen., einmal bei Pl.)?[4]). Bei vielen V. könnte man sich mit dem Praes. und Aor., bezw. Praes., Fut. und Aor. begnügen. M. Hecht kommt auf Grund des Materials aus Xen., An. und Hell. und aus Hom. Od. I—XII zu dem Schluß, daß nur γίγνομαι, λαμβάνω, ἀποθνῄσκω, ἔρχομαι, πάσχω und λέγω in O III vollständig gelernt werden sollten[5]). Doch wären wegen des häufigen Vorkommens in der späteren Lektüre mindestens hinzuzufügen τέμνω, βάλλω, ἁμαρτάνω, πυνθάνομαι, λανθάνω, τυγχάνω, μιμνῄσκω, γιγνώσκω, εὑρίσκω, ὁράω, ἔχω, πίπτω, φέρω. Das wären im ganzen 19 V. Hat aber der Schüler das Bildungsgesetz verstanden, so ergeben sich z. B. bei δοκέω, διδάσκω, αὐξάνω die Formen ganz von selbst, und V. wie ἀναλίσκω und τιτρώσκω, bei denen nur das Praes. eine Besonderheit zeigt, sollten in diesem Zusammenhang fortbleiben; schlägt der Schüler bei der Lektüre im Lexikon von Benseler-Kaegi oder Jacobitz und Seiler unter ἀναλόω und τρώω nach, so wird er sofort orientiert, und im Anschluß an die Lektüre mögen dann die V. als Vokabeln gelernt werden. Eine ganz unnütze Belastung des Gedächtnisses scheint mir ferner die mechanische Art zu bedeuten, in der man die Formen der V. defectiva zusammenzustellen pflegt, wie παίω, τύπτω, πατάσσω, πλήσσω und πιπράσκω, πωλέω, ἀποδίδομαι; hier würden Verweise im alphabetischen Anhang zum Verständnis der griechischen Texte genügen, während die genaue Kenntnis, welche Tempora von den einzelnen Stämmen gebildet werden,

---

[1]) Lehrreiches Material bei Albrecht, Progr. S. 12—13.

[2]) Das Perf. von τρέπω, στρέφω, κλέπτω, συλλέγω ist nach Albrecht (Programm S. 10) nicht zu belegen.

[3]) Progr. S. 27.

[4]) Die Beläge aus d. Schulschriftst. bei Albrecht, Progr. S. 21 ff.

[5]) Zeitschr. f. d. Gymnasialw. 1892 S. 206.

unnötig ist. Formen wie ἔφαγον, ἔδραμον aber werden besser isoliert im Anschluß an die anderen 2. Aor. gelernt, damit der Schüler nicht glaubt, sie seien wirklich die Aoriste von ἐσθίω und τρέχω. Vollständig dagegen mit allen Nebenformen werden natürlich wegen ihrer großen Häufigkeit λέγειν, φέρειν und ὁρᾶν zu lernen sein[1]).

Endlich könnte auch bei den V. auf -μι manche Erleichterung eintreten. Beherrschen die Schüler die Tempusbildung der V. auf -νυμι und kennen als Beispiele δείκνυμι, ζεύγνυμι μίγνυμι, so braucht außerdem nur ἀπόλλυμι und das Aktiv von ὄμνυμι[2]) eingeprägt zu werden; das meiste übrige kann ins alphabetische Register verwiesen werden[3]). Für die V. auf -μι hat F. Schmidt (Lehrpr. 48, S. 33 ff.) den bemerkenswerten Vorschlag gemacht, von denjenigen „V. mit bindevokallosen Formen" auszugehen, die am wenigsten von den regelmäßigen V. auf -ω abweichen, also mit ἔβην, ἔγνων zu beginnen, dann die V. auf -νυμι und zuletzt erst τίθημι, ἵημι u. s. w. folgen zu lassen. Mit den seltenen Perf. τέθηκα — oder gar τέθεικα —, εἷκα, τέθειμαι, εἷμαι, von denen nach Koch[4]) in der Anab. I—IV nur εἷκα zweimal vorkommt, sollten nachgerade die Schüler verschont werden[5]).

Wird auf die angegebene Art der Lernstoff in der Formenlehre stark beschränkt, so kann um so mehr darauf gehalten werden, und nicht bloß im Anfangsunterricht, daß die Schüler sich einen ausreichenden Vokabelschatz zu unverlierbarem Besitz aneignen[6]). Nichts hemmt eine fließende Lektüre so sehr, wie die ständige Nötigung, das Lexikon zu benutzen. Freilich wird noch so manches seltene Wort in den Elementarbüchern mitgeschleppt, und es bedürfte der zusammenwirkenden Arbeit vieler, um das bei den Schulschriftstellern häufig Wiederkehrende genauer festzustellen.

Alles bisher Gesagte scheint mir in besonderem Maße auf die Reformgymnasien Anwendung zu finden. Die Unterrichtszeit ist hier um zwei volle Jahre verkürzt, wofür die vermehrte Stundenzahl doch kaum völligen Ausgleich bietet; die Schüler treten ihrem

---

[1]) Wie für die V. defectiva das Verständnis zu gewinnen ist, hat hübsch Curtius gezeigt (Grundzüge [5] 101, bei Cauer, Grammatica militans 29); manche Stämme passen ihrer Bedeutung nach nicht für gewisse Zeitstufen: ὄψομαι = ich werde die Augen öffnen, ἰδεῖν = erkennen, finden, ὁρᾶν = hütendes, sorgliches Sehen (vgl. „wahrnehmen", οὖρος, ὥρα).

[2]) Das Passiv kommt nach Kaegi, Vorwort zur 1. Auflage der griech. Schulgramm. S. 3, für den Schüler nicht in Betracht.

[3]) Albrecht, Programm S. 16—17.

[4]) Neue Jahrb. 1892 S. 409 ff.

[5]) Nach Joost, Der griech. Vokabelschatz S. 3, kommen τέθεικα und ἑστήξω in der Lektüre der Mittelklassen nie vor, das Passiv von τίθημι bei Xen., An. und Hell. viermal und bei Hom. einmal.

[6]) Vgl. Kaegi, Griech. Übungsbuch Vorwort S. V.

höheren Alter entsprechend mit reiferem Verständnis an den neuen Unterrichtsgegenstand heran, sind aber um so weniger für das mechanische Lernen zu haben. Alle diese Umstände dürften wohl dringend eine Beschränkung und Vereinfachung des Lehrstoffs in der Formenlehre verlangen.

Zum Schluß noch ein paar Worte über die Behandlung der Syntax. Auch hier ließe sich, wie ich glaube, der eigentliche Lernstoff bedeutend verringern. Das gilt z. B. von der Kasuslehre[1]). Kein Schüler wird bei der Lektüre an *ἕπεσθαι τινί* und *πείθειν τινά* Anstoß nehmen; wird dergleichen aber besonders behandelt und in den schriftlichen Übersetzungen geübt, so sind infolge der Verwechslung mit lateinischem „sequi aliquem" und „persuadere alicui" die Fehler unausbleiblich. Hier gilt es, in großen Zügen zusammenzufassen; hat der Schüler beispielsweise die Konstruktion der mit *κατά* zusammengesetzten Verba verstanden, so braucht man ihn mit dem seltenen *κατεγνώσθη θάνατος αὐτοῦ* nicht zu quälen.

Mit Recht betont A. Waldeck, so viel grammatisch-logische Schulung müsse durch den jahrelangen lateinischen Unterricht doch erreicht sein, daß man sich hier mit gelegentlicher systematischer Zusammenfassung begnügen könne[2]), und Dettweiler erklärt sogar mit scharfen Worten den systematischen Unterricht in der griechischen Syntax, der nur Unwesentliches zum Verständnis der Sprache beitrage, für einen allgemein abzuschneidenden Zopf[3]). Ähnlich wie Baumeister[4]) möchte er sich mit einer ganz kurzen Beispielsammlung begnügen.

Leider drücken sich die Lehrpläne von 1891 und 1901 sehr unbestimmt aus: „Die Durchnahme der Syntax erfolgt — gemeint ist in U II — soweit nötig, systematisch, indem das bereits Vorgekommene zusammengefaßt und nach dem Lehrbuch ergänzt wird", und die außerdem geforderte Einprägung von Musterbeispielen läßt die Gefahr der Übertreibung fürchten. Mit Recht aber betonen sie, daß schon von U III an im Anschluß an das Gelesene einige syntaktische Regeln einzuprägen sind[5]). Wenn weiter die Forderung, daß das Lehrbuch im syntaktischen Aufbau im wesentlichen mit dem lateinischen übereinstimmen soll, zwar

---

1) Vgl. A. Waldeck, Lehrproben 31, S. 80.

2) Lehrproben 31, S. 95.

3) In Baumeisters Handbuch III 1, Abt. IV S. 6 und 39 f. Schon Schrader, Erziehungs- und Unterrichtslehre § 117 (S. 445 der 5. Aufl.) warnt vor systematischer Ausführlichkeit und überscharfer Begriffserörterung und tadelt die Sucht, alle Erscheinungen in bestimmte Regeln zu fassen und in dieser Gliederung einzuprägen.

4) Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre I 1, S. XLIII und schon Lehrproben 38, S. 109.

5) Vgl. Kaegis Bemerkungen im Vorwort zu seinem griech. Übungsbuch S. V nebst den syntaktischen Regeln im Anhang, und Joost: Was ergibt sich aus dem Sprachgebrauch Xenophons in der Anabasis? S. 337—340.

eine Erleichterung bedeuten will, so ist doch zu bedenken, daß durch den Parallelismus leicht den Eigentümlichkeiten der einzelnen Sprache Gewalt angetan wird. v. Wilamowitz erklärt geradezu: „nicht möglichst parallel, sondern möglichst gegensätzlich zum Latein muß die griechische Syntax gehalten werden". Das geschehe freilich minder durch Regeln als durch die richtige Erklärung der unverkünstelten Rede; vor allem sei der „Fortschritt von der gesprochenen, sozusagen improvisierten zur schulmäßig stilisierten" darzulegen[1]). — Auf die Erklärung der Eigentümlichkeiten und Feinheiten in Satzbau und Konstruktion gerade der griechischen Sprache mag in den Oberklassen bei der Lektüre ruhig einmal näher eingegangen werden; Cauer hat dafür in seiner „Kunst des Übersetzens" und „Grammatica militans" vortreffliche Winke gegeben. Dadurch wird für sprachliche Schulung mehr gewonnen als durch die Kenntnis so und so vieler Regeln und Ausnahmen, und mit dem sprachlichen Verständnis wird auch das Verständnis des Inhalts gefördert.

Wir stehen am Ende unserer Betrachtungen[2]). Im Allerhöchsten Erlaß vom 26. 11. 1900 heißt es: „Durch die grundsätzliche Anerkennung der Gleichwertigkeit der drei höheren Lehranstalten wird die Möglichkeit gegeben, die Eigenart einer jeden kräftiger zu betonen". „Im Griechischen", sagt Paulsen[3]), „muß das neue, das von der Last einerseits der Allseitigkeit, andrerseits des Lateinschreibens befreite Gymnasium des 20. Jahrhunderts, seine Kraft und Eigentümlichkeit, seine Freude und seinen Stolz haben". Aber nicht in der Wiederherstellung des alten grammatischen Gymnasiums, die noch manche heute ersehnen, würde seine Eigenart liegen. „Multum, non multa", so ruft uns der Kaiser an derselben Stelle zu. Beherzigen wir diese Mahnung, dann werden auch die hergebrachten Klagen über die vielen Fehler, über die geringen grammatischen Kenntnisse seltener werden. Die Schüler bedürfen der Ermutigung und der Anerkennung; das viele Klagen schadet nur, — auch dem Lehrer. Es ist ein schönes Wort Herbarts, daß „heitere Stimmung der Schüler und der Lehrer im ganzen genommen die erste und unerläßliche Probe des guten Zustandes einer Schule" sei[4]).

---

[1]) In Lexis, Die Reform des höhern Schulwesens S. 166. — Mit scharfen Worten hat Weisweiler in seinem Programm „Keine lat.-griech. Parallelgrammatik" (Münstereifel 1901) das z. B. am Frankfurter Reformgymnasium herrschende System und die Lehrbücher von Reinhardt-Roemer und Weifsenfels angegriffen; vgl. die zustimmenden Bemerkungen Ziemers in Rethwisch' Jahresbericht, Abt. VI, und auch Cauer, Gramm militans S. 44.

[2]) Eine nach den oben dargelegten Grundsätzen vom Verf. bearbeitete „Vereinfachte griechische Schulgrammatik" wird in kurzem im Verlage von B. G. Teubner erscheinen.

[3]) Die höheren Schulen und das Universitätsstudium im 20. Jahrh. S. 7.

[4]) In einem Gutachten vom Jahre 1823, bei Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts II 375.

Freilich, der Glaube an die Antike als Einheit und Ideal ist verloren, darin muß man v. Wilamowitz, dem Vertreter der Wissenschaft, die selbst diesen Glauben zerstört hat, zustimmen [1]). Um so mehr aber kann die Wirkung der wenigen wahrhaft Großen, wie Homer, Sophokles, Plato, an den Schulen lebendig erhalten und noch erhöht werden. Außerdem „ist unseren Blicken kenntlich geworden eine einundeinhalbtausendjährige Periode der Weltkultur, nicht nur die Grundlage, sondern sozusagen ein Typus der unseren, und diese ist griechisch, denn selbst das ganze Römertum ist nur eine integrierende Provinz derselben“ [2]).

In einem vertieften Verständnis der geschichtlichen Welt sieht auch Paulsen das eigentlichste Ziel des neuen Gymnasiums, „und liegen die Ursprünge des geistigen Lebens der abendländischen Völkerwelt überall in dem griechischen Geistesleben“, so folgert er mit Recht, „muß das Gymnasium alles tun, was in seinen Kräften steht, um auf der Oberstufe die Schüler zu einem wirklichen und nicht allzu eingeschränkten Lesen griechischer Schriftsteller zu führen“ [3]).

Berlin. R. Wessely.

Zur Erklärung Platonischer Dialoge.

I. Laches und Charmides.

Die Gespräche Laches und Charmides sind zur Einführung in philosophisches Denken vorzüglich geeignet, weil sie logische Betrachtung ethischer Begriffe in anziehender Form darbieten. Was Sokrates mit seinen Freunden und Schülern verhandelt, findet leichter Eingang als eine bloß begriffliche Erörterung. Allerdings muß man in Kauf nehmen, daß die Verhandlung nicht zum Abschluß gelangt, aber gerade darin liegt der wirksamste Antrieb zum Selbstdenken, welches zu erwecken Platons ernste Absicht ist. Man muß mitdenken, um den Gang des Gesprächs zu begreifen, ganz besonders aber am Schluß aufpassen, wo die Ergebnisse zu verschwinden scheinen. Es fehlt nicht an hilfreichen Erklärungen; namentlich Steinhart, Zeller, Bonitz haben solche gegeben, und wer die neuere Literatur eifrig verfolgt, findet wohl noch manche andere. Die folgende Darlegung macht nicht den Anspruch erschöpfend zu sein, hofft aber doch das Verständnis zu fördern.

Die ausführliche Einleitung des Laches versetzt den Leser in die Zeit des Peloponnesischen Krieges, etwa in das Jahr 423.

---

[1]) Vgl. sein Gutachten über den griech. Unterricht in den Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts vom 6.—8. Juni 1900.

[2]) v. Wilamowitz a. a. O.

[3]) a. a. O. S. 7.

Das Treffen bei Delion 424 hat stattgefunden; die Feldherrn Laches und Nikias sind noch in voller Wirksamkeit; Laches fiel 418 bei Mantineia, Nikias ward 413 in Syrakus hingerichtet. Die beiden bejahrten Athener Lysimachos und Melesias, Söhne berühmter Väter, aber selbst nicht hervorragend, wünschen ihren Söhnen eine tüchtige Erziehung zu geben und fragen deshalb die Feldherrn, ob es zweckmäßig sei, sie die Fechtkunst lernen zu lassen. Die Frage kann seltsam scheinen, da doch die Griechen auf Leibesübungen so hohen Wert legten, aber in den Gymnasien wurde diese Kunst nicht gelehrt[1]), erst als Epheben wurden die athenischen Jünglinge mit dem Gebrauche der Waffen bekannt gemacht, und zwar damals in rein praktischer Weise; erst in späteren Ephebeninschriften[2]) werden besondere Lehrer der Hoplomachie genannt. Nikias lobt nun die neue Kunst: sie sei ebenso empfehlenswert wie die Reitkunst (182a), sie werde in der Schlacht nützen, namentlich wenn die Reihen sich lockern und Einzelkampf nötig werde; sie gebe auch Anregung, Taktik zu lernen und was sonst zur Feldherrnkunst gehöre (mit Rücksicht darauf, daß jene Enkel berühmter Männer Aussicht haben, einmal zu Feldherrn gewählt zu werden); sie fördere überhaupt die Tapferkeit und den Anstand des Benehmens. Laches entgegnet, die kriegskundigen Spartaner hielten nichts von besonderer Fechtkunst (182e), und jener Fechtmeister, den man bewundere, habe neulich, als er auf einem Schiffe mit ungewohnten Waffen, nicht als Hoplit zu kämpfen hatte, durch Ungeschick sich lächerlich gemacht; der Feige werde durch diese Kunst vielleicht dreister, aber seine eigentliche Natur zeige sich dann nur um so mehr; der Tapfere komme, wenn er nun schärfer beobachtet werde, ob er auch kunstgerecht kämpfe, leicht in Gefahr ausgelacht zu werden, wenn er nicht die andern ganz bedeutend übertreffe. Der aufmerksame Leser bemerkt, daß in Rede und Gegenrede zuerst Einzelgründe, dann zur Unterstützung derselben allgemeine Gründe vorgebracht werden, und daß die Gründe des Nikias besser, sachlicher sind, während Laches an dem Gewohnten festhält.

Sokrates, von den beiden Feldherrn als erfahren in Erziehungsfragen gerühmt (180c), von Lysimachos als Gaugenosse und Sohn eines alten Freundes begrüßt, hat die Reden mit angehört und erklärt, die Entscheidung gebühre dem Sachverständigen (185a); es komme aber nicht so sehr auf das Bildungsmittel an als auf die Seele, welche gebildet werden solle, und wo sei der rechte Lehrer für die Seele zu finden? Er selbst habe bei den Sophisten (186c) die Kunst, deren sie sich rühmen, andere schön

[1]) Xen. Mem. 3, 12, 5: *ἡ πόλις οὐκ ἀσκεῖ δημοσίᾳ τὰ πρὸς τὸν πόλεμον.*

[2]) CIA II 467 (Dittenberger Sylloge[1] 347) aus dem Jahre 100 vor Chr. nennt als Lehrer den *παιδοτρίβης, ὁπλομάχος, ἀκοντιστής, τοξότης, ἀφέτης*; CIA II 316 (Dittenberger 346) aus dem Jahre 281 vor Chr. hat den *ὁπλομάχος* noch nicht.

und gut zu machen, nicht erlernen können, weil er zu arm sei, ihren Unterricht zu bezahlen; Laches und Nikias seien reicher und älter und wüßten wohl besser Bescheid. Lysimachos bittet darauf die Feldherrn, gemeinsam mit Sokrates der Frage näher zu treten. Nikias erkennt, daß dies sich zu einer Prüfung für sie selbst gestalten werde (188 b); er weiß, daß Sokrates keinen, der mit ihm in Berührung kommt, losläßt, ohne ihn geprüft zu haben [1]), aber er hat dies schon öfter durchgemacht und will gern seine Einsicht vermehren. Laches, eine mehr praktische Natur, stimmt zu, indem er versichert, ihm sei es eine Freude, wenn die Rede eines Mannes in echt griechischer Harmonie mit seinem Leben übereinstimme; er kenne zwar die Reden des Sokrates nicht (188 e), aber nach seinen Taten halte er ihn für tüchtig. Mit den Taten meint er namentlich das von ihm schon erwähnte (181 b) tapfere Verhalten des Sokrates beim Rückzuge von Delion; der Leser der Apologie weiß außerdem, daß Sokrates auch bei Potidäa und Amphipolis seine Pflichten als Soldat erfüllt hat. Jenes Lob des harmonischen Mannes, welcher die mit ihm Verkehrenden zu Freunden der Untersuchung, *φιλόλογοι*, macht, klingt im Munde des Laches etwas fremdartig; hier spricht Platon selbst seinem Lehrer seine Verehrung aus. Das Gespräch ist vielleicht, wie der Lysis, von dem es bezeugt ist, schon bei Sokrates Lebzeiten verfaßt; denn es ist schwer zu glauben, daß Platon, der schon als Ephebe Gedichte und Dramen verfaßt hatte, während der acht Jahre, in denen er Sokrates Schüler war, nichts geschrieben haben sollte.

Die begriffliche Erörterung beginnt nun (Kap. 16) mit dem Satze, da es sich darum handle, die Söhne in der Tugend zu fördern, so müsse man wissen, was Tugend sei; die Aufgabe wird dann vereinfacht, es genüge den Begriff der Tapferkeit festzustellen, die jedenfalls ein Teil der Tugend sei. Der Leser hegt vielleicht Zweifel, ob nun der Philosoph, wenn er den Begriff festgestellt habe, auch imstande sein werde, die Nützlichkeit der Fechtkunst als Sachverständiger zu beurteilen. Diesem Zweifel begegnet Platon nicht nur durch den erwähnten Hinweis auf Sokrates' Kriegstaten, was ja nur die persönliche Befähigung dieses einzelnen besonders begabten Mannes bedeuten würde, sondern auch durch die beiden Vergleiche, mit denen er zuerst den Sachverständigen eingeführt hat (185 c): wenn es sich um ein Mittel gegen Augenkrankheit handelt, so entscheidet der Arzt, die Brauchbarkeit eines Zügels beurteilt der Pferdekenner; also aus der Kenntnis des Auges und des Pferdes geht das richtige Urteil hervor, ebenso für die Erziehung aus der Kenntnis der Seele. Aber es ist selbstverständlich, daß der Arzt auch die Beschaffenheit der Mittel, die er anwendet, kennen muß, wie der Reiter

[1]) Vgl. Apologie Kap. 9.

das Reitzeug; ebenso der Erzieher die Gegenstände des Unterrichts. Platon geht darauf nicht ausdrücklich ein.

Auf die Frage, was die Tapferkeit sei, gibt Laches zuerst eine zu enge Definition (190e), indem er nur an den Krieg denkt, dann eine zu weite (192b); Sokrates führt durch seine Einwände allmählich auf das Richtige hin. Tapferkeit zeigt sich nicht nur im Kriege, sondern auch in Seegefahr, Krankheit, Armut, ferner im politischen Leben, endlich in der Bekämpfung der eigenen Gefühle und Begierden. Wenn sie aber nun als Beharrlichkeit der Seele in allen diesen verschiedenen Lagen gelten soll, so greift das zu weit; denn nicht immer ist die Beharrlichkeit etwas Schönes, was doch die Tapferkeit sein muß, da sie ein Teil der Tugend ist. Aber Beharrlichkeit mit Einsicht verbunden ist etwas Schönes; es fragt sich nur, worauf die Einsicht gerichtet sein muß. Sokrates führt Beispiele an, die auf weitere Einschränkung der Definition hinweisen: Beharrlichkeit mit Einsicht beim Gelderwerb ist keine Tapferkeit, ebenso nicht die Beharrlichkeit des Arztes, der dem Kranken Speise und Trank verweigert. Sogleich schließt er Beispiele anderer Art an, welche Zweifel erregen, ob die Einsicht überhaupt als wesentliches Merkmal der Tapferkeit gelten kann; wenn jemand tapfer kämpft, weil er weiß, daß er Hilfe bekommen wird, daß die Gegner dann schwächer sein werden, und daß er eine gute Stellung hat, so ist er vielleicht weniger tapfer, als der, welcher ohne solches Wissen ins feindliche Lager eindringt und dort standhält; ferner ist der kundige Reiter im Reiterkampfe wohl weniger tapfer als wer unkundig ausharrt, und der des Tauchens Kundige weniger tapfer, als wer unkundig ins Wasser springt. Und doch ist unbesonnenes Wagen etwas Schimpfliches, nicht etwas Schönes. Laches, solcher Reden ungewohnt (194a), weiß aus diesen Widersprüchen keinen Ausweg; Sokrates wendet sich an Nikias. Die Lösung der Widersprüche bleibt vorbehalten.

Nikias geht von einem Satze aus, den er oft von Sokrates gehört hat: Jeder ist gut in dem, was er versteht, schlecht in dem, was er nicht versteht. Hierbei ist zu bemerken, daß Sokrates gut immer in dem Sinne von tüchtig, tauglich, nützlich nimmt[1]) und weiter zu fragen pflegt, wozu ein Mensch oder eine Sache gut ist;[2]) ebenso schlecht im Sinne von untauglich, schädlich[3]). Die Begriffe des sittlich guten und schlechten entwickeln sich dann durch die Erwägung, was wirklich nützt oder schadet; sie werden meistens durch Hinzufügung der Worte *καλός* und

---

[1]) Xen. Mem. 2, 4, 5. 2, 6, 25. 3, 9, 15. 4, 1, 4. Plat. Apol. 25c, Lysis 210d: *χρήσιμος καὶ ἀγαθὸς ἔσει*, Hipp. min. 367c, 376b, Protag 333d: *ταῦτ' ἐστὶν ἀγαθά, ἃ ἐστιν ὠφέλιμα τοῖς ἀνθρώποις.*

[2]) Xen. 3, 8, 3. 4, 1, 5.

[3]) Ebd. 1, 2, 32. 4, 2, 29.

αἰσχρός bezeichnet; *καλὸς κἀγαθός* ist also der sittlich gute[1]). Hier ist zunächst nur gemeint, daß der Tapfere tüchtig ist; dann hat er also Einsicht, und die vorhin gestellte Frage, worauf die Einsicht gerichtet sein müsse, kann Nikias nun mit einer Definition beantworten, die Sokrates annehmbar findet: Tapferkeit ist Wissen von den zu fürchtenden und den nicht zu fürchtenden Dingen, im Kriege und auch sonst (195a). Dies ist eine Sokratische Definition, uns aus Xenophon (Mem. 4, 6, 11) bekannt, nur daß dort auch das mit dem Wissen verbundene Handeln hervorgehoben ist: *οἱ ἐπιστάμενοι τοῖς δεινοῖς τε καὶ ἐπικινδύνοις καλῶς χρῆσθαι ἀνδρεῖοί εἰσιν.* Nach Sokratischer Lehre geht aber das Handeln aus dem Wissen hervor; wer das richtige Wissen hat, handelt nützlich und gut; schlechtes Handeln beruht auf Unwissenheit[2]).

So ist die erste Schwierigkeit, die Laches nicht überwinden konnte, gelöst; es ist eine besondere Art der Einsicht bezeichnet, mit allgemeinem Ausdruck, der auf die verschiedensten Verhältnisse anwendbar ist: der Tapfere muß beurteilen können, ob die Gefahr, Not, Verlegenheit, in der er sich befindet, wirklich zu fürchten ist oder nicht. Nun erhebt Laches den Einwand, solches Urteil könne immer der Sachverständige geben; soll man jeden Sachverständigen tapfer nennen? Er hat recht, die Definition ist noch zu weit. Nikias entgegnet: Der Arzt weiß zwar, was dem Kranken nützlich und schädlich ist in Bezug auf das Gesundwerden, aber er weiß nicht, ob das Gesundwerden selbst nützlich oder schädlich ist; für manchen Kranken ist es vielleicht besser, wenn er nicht wieder gesund wird (195c). Dies scheint auf den ersten Blick eine spitzfindige Ausflucht zu sein; es liegt aber die ernste Ansicht zu Grunde, daß das Leben nicht der Güter höchstes ist. Laches erwidert spöttisch, dann müsse man wohl den Seher tapfer nennen, weil er die Zukunft vorhersieht. Darauf Nikias: Der Seher erkennt nur die Zeichen des Zukünftigen, nicht aber ob es heilsam sei. Dann kann nur ein Gott tapfer sein, sagt Laches und will das Gespräch abbrechen; Sokrates aber lenkt es auf die von Nikias gegebene Definition zurück und nimmt einen andern Anlauf. Zunächst, sagt er, werden durch diese Definition die Tiere ausgeschlossen; denn sie haben zwar eine natürliche Anlage zur Tapferkeit (196e), aber keine Einsicht, was zu fürchten sei und was nicht. Nikias stimmt bei und erweitert den Satz: Auch Kinder und unverständige Menschen kann man nicht tapfer nennen, sondern nur dreist, verwegen. Mit dieser Unterscheidung ist die zweite Schwierigkeit, welche früher Laches nicht überwinden konnte, beseitigt; es ist nur Schein, daß der Dreiste tapferer ist als der Einsichtige.

---

[1]) Ebd. 1, 1, 16. 1, 2, 48 und oft; Plat. Gorg. 470e.

[2]) Xen. 3, 9, 4. 4, 6, 6: *οἶσθα δέ τινας ἄλλα ποιοῦντας ἢ ἃ οἴονται δεῖν*; Plat. Protag. 358c, Men. 77d.

Man erwartet nun, daß das höhere Wissen, welches Nikias dem Wissen des Sachverständigen entgegensetzte, noch näher kenntlich gemacht werde. Aber Platon hat sich hier mit der Andeutung desselben begnügt und gibt nun dem Gespräch eine überraschende Wendung, die scheinbar alles zunicht macht. „Wir sagten, daß die Tapferkeit ein Teil der Tugend ist. Wenn sie sich nun auf das zu Fürchtende bezieht und Furcht die Erwartung eines künftigen Übels ist (198 b), so muß der Tapfere also wissen, was in Zukunft heilsam, was schädlich ist. Das Wissen aber bezieht sich nicht nur auf das Zukünftige, sondern es ist dasselbe auch in Bezug auf Vergangenes und Gegenwärtiges: so das Wissen des Arztes, des Landmanns, des Feldherrn; also wird die Einsicht des Tapferen sich auf das Vergangene und Gegenwärtige erstrecken, und dann hat er das ganze Wissen, also auch die ganze Tugend (199 d). Wir wollten aber das Wesen eines Teils der Tugend feststellen; somit haben wir noch nicht gefunden, was Tapferkeit ist“. Damit schließt die Erörterung; die beiden Feldherrn empfehlen den beiden Vätern, ihre Söhne dem Sokrates zu weiterer Belehrung anzuvertrauen; Sokrates bedauert sein Nichtwissen, aber man müsse gemeinsam weiter forschen, er verspricht dem Lysimachos morgen wiederzukommen.

Platons Absicht war, hervorzuheben, daß alle Tugenden eine Einheit bilden, insofern sie alle nach Sokratischer Lehre sich auf das Wissen gründen (Xen. 3, 9, 5); im Protagoras hat er das weiter ausgeführt. Aber die einzelnen Tugenden sind Arten des Gesamtbegriffs, und hat man diesen gewonnen, so erhält man den Artbegriff durch Hinzufügen der unterscheidenden Merkmale. Bonitz, Platonische Studien (dritte Auflage 1886) hat demnach S. 216 die Definition aufgestellt: „Tapferkeit ist die auf sittlicher Einsicht beruhende Beharrlichkeit“, indem er das Erkennen des Heilsamen und Schädlichen, der Güter und Übel, worin nach Platon das Wesen der Tugend liegt, kurz als sittliche Einsicht bezeichnet. Zeller, Philosophie der Griechen II 599 (vierte Auflage 1889) wendet dagegen ein, diese Definition sei noch zu weit; denn Beharrlichkeit im Verfolgen dessen, was als gut erkannt ist, gehöre zu jeder Tugend. Wir werden also nach dem Vorgange von Steinhart (Einleitung zur Übersetzung des Laches Bd. 1 S. 354) die Einsicht in das zu Fürchtende in die Definition aufnehmen müssen, um so mehr, da Platon selbst im Protagoras diese Definition des Nikias wiederholt[1], und außerdem die Beharrlichkeit näher bestimmen nach Anleitung dessen, was Platon im Anfange der Erörterung unseres Gesprächs hervorgehoben hat (191 d), daß die Tapferkeit sich nicht nur im Kriege zeige, sondern auch sonst in Gefahr, in Krankheit und Armut und im Staatsleben. Also „Tapferkeit ist die auf sittlicher Einsicht in das zu

[1]) Protag. 360d: *ἡ σοφία ἄρα τῶν δεινῶν καὶ μὴ δεινῶν ἀνδρεία ἐστί.*

Fürchtende und nicht zu Fürchtende beruhende Beharrlichkeit in bedrängter Lage". Durch die Bezeichnung „sittliche" Einsicht ist die bloß sachverständige Einsicht, welche der Einwand des Laches hervorhob, von der Definition ausgeschlossen; sie gehört nicht zum Wesen der Tapferkeit als Tugend, kann aber ihrer Ausübung förderlich sein, ebenso wie die Naturanlage, die sich auch bei den Tieren findet, für den Menschen wünschenswert ist.

Um den Wert der gefundenen Definition festzustellen, bedarf es noch einiger Erläuterungen. Über das Wesen der sittlichen Einsicht gibt Platon selbst in anderen Schriften näheren Aufschluß. Der Euthydem lehrt (279a, 280d): Es gibt mancherlei Güter, Gesundheit, Reichtum, Schönheit, Macht u. s. w., aber man muß sie richtig zu gebrauchen verstehen, sonst können diese Dinge, welche an sich weder gut noch schlecht sind, zu Übeln werden. Anderseits lehrt die Apologie (29b), daß Unrechttun sicherlich ein Übel ist, und noch eindringlicher der Gorgias (469b), daß es das größte Übel ist; nur eins ist noch schlimmer (479d), nämlich Unrechttun, ohne Strafe dafür zu leiden; das führt zur vollen Verderbnis der Seele; dagegen sind alle äußeren Übel gering (508d—509b). Das wahrhaft Gute liegt also nicht in äußeren Gütern, sondern in dem richtigen Verhalten der Seele. Dieses wird im Gorgias (504b,c) näher bestimmt als Ordnung der Seele, welche der Gesundheit des Körpers entspreche, und aus dem Vergleich der Seele mit einem Gespann im Phädrus (246a) geht hervor, daß diese Ordnung in der Herrschaft der Vernunft über den Mut und über die Begierde besteht. Was also dem Menschen wahrhaft heilsam ist, muß mit dieser Ordnung im Einklang stehen; was sie stört, ist schädlich und deshalb „zu fürchten".

Zweitens, die Beharrlichkeit in bedrängter Lage. Sie zeigt sich ebensowohl im Handeln wie im Leiden; denn auch die Geduld ist Tapferkeit, eine Unterart dieser Tugend. Platon weist auf sie hin, wenn er von Ertragen der Krankheit, der Armut spricht. Auch bei der politischen Tapferkeit treten beide Seiten der Beharrlichkeit hervor. Es gilt nicht nur für das Vaterland gegen auswärtige und innere Feinde zu kämpfen, sondern auch gegenüber herrschenden Meinungen sich charakterfest und unabhängig zu zeigen, wie Sokrates tat, als er sich dem ungesetzlichen Verfahren gegen die angeklagten Feldherrn widersetzte (Apol. 32b), und unter ungünstigen Verhältnissen auszuharren, bis die Zeit kommt, wo dem Staate geholfen werden kann. Diese Beharrlichkeit darf aber nicht aus Eigensinn, sondern muß aus der Erkenntnis dessen hervorgehen, was für den Staat wahrhaft zu fürchten und nicht zu fürchten ist.

Liegt nun das zu Fürchtende immer in der Zukunft? Der Sinn des Wortes erfordert das; aber der Tapfere muß doch auch die gegenwärtige Gefahr und Bedrängnis richtig beurteilen.

Gewiß muß er das, im Gegensatz zu denen, die bloß dreist und verwegen sind ohne Einsicht; aber die Richtung seines Handelns wird durch die Erwägung des Künftigen bestimmt. Er schwebt vielleicht in Todesgefahr, aber er harrt aus, weil er die üblen Folgen der Flucht für den Staat erkennt, weil Beteiligung an dem schlechten Entschlusse anderer ihn zum Genossen der Ungerechtigkeit machen würde. Ist aber bei fortgesetztem Kampfe der Untergang des Staates zu fürchten oder ein größeres Unheil, wenn ein allerdings unvollkommenes Gesetz nicht zustande käme, so wird er zum Nachgeben, zum Dulden bereit sein, nur daß er sich selbst vor Ungerechtigkeit wahre. Also Erwägung des Künftigen bestimmt das Handeln des Tapfern.

Endlich redet Platon an jener Stelle noch von der Tapferkeit gegenüber den eigenen Gefühlen und Begierden. Nach jenem Vergleich im Phädrus ist die Tapferkeit die Tugend des Mutes, welcher der Vernunft gegen die Begierden zu Hilfe kommt (vgl. Staat 4, 440b). Der Tapfere bezwingt seinen Zorn, mäßigt seinen Schmerz, hält alles weichliche Wesen von sich fern, zügelt die niederen Begierden. Hier berührt sich die Tapferkeit mit einer anderen Haupttugend, der Besonnenheit oder Mäßigung (σωφροσύνη), und es ist vielleicht richtiger, dieser das Ordnen des inneren Seelenlebens zuzuweisen. Aber insofern Beharrlichkeit und Erkenntnis des wahrhaft zu Fürchtenden dabei in Betracht kommt, wirkt die Tapferkeit mit. Ganz scharf lassen sich die Gebiete der einzelnen Tugenden nicht gegen einander abgrenzen; sie bilden, wie Platon im Protagoras lehrt, eine Einheit, gegründet auf die sittliche Einsicht in das, was gut und schlecht ist. Wir kommen zur näheren Betrachtung der Sophrosyne.

Im Charmides hat Platon seinen Verwandten Kritias und Charmides ein literarisches Denkmal gesetzt. Beide waren Sokrates Schüler gewesen [1]) und hatten sich dann am Staatsleben beteiligt als Gegner der Demokratie; im Jahre 403 waren sie im Piräus gegen Thrasybul kämpfend umgekommen [2]). Platon aber gedenkt der politischen Ereignisse in keiner Weise; nur als Schüler des Sokrates zeigt er sie. Wenn dies in einem Gespräche geschieht, welches die Tugend der Besonnenheit behandelt, so mag ihm der schmerzliche Gedanke nahe gelegen haben, daß sie ihren unglücklichen Ausgang verschuldeten, weil sie im Staatsleben diese Tugend vergaßen; ausgesprochen hat er das nicht. Das Gespräch findet im Herbst des Jahres 432 statt; Sokrates ist soeben aus dem Feldlager vor Potidäa zurückgekehrt; er hat an der Schlacht, deren Thukydides 1, 63 gedenkt, teilgenommen. Er tritt in eine Ringschule ein, freudig begrüßt von seinem eifrigen Anhänger

---

[1]) Xen. Mem. 1, 2, 12 ff. 3, 6, 1. 3, 7, 1. Plat. Protag. 315a, 316a.
[2]) Xen. Hell. 2, 4, 19.

Chairephon[1]), und fragt, wie es mit der Philosophie stehe und ob unter den Knaben einige sich auszeichnen durch Wissen oder Schönheit oder durch beides. Kritias stellt ihm den Knaben Charmides vor, dessen Vetter und Vormund er ist[2]), und schlägt scherzweise vor, Sokrates möge sich ihm als Arzt für Kopfschmerz anbieten; Sokrates geht darauf ein und sagt, er habe ein Mittel aus Thrakien mitgebracht, es gehöre aber eine Besprechung dazu, denn der König der Thraker, von dessen Ärzten er das Mittel habe, behaupte, alle Heilung des Körperlichen komme durch die Seele (156 e). Da Kritias die gute Denkart, die Besonnenheit des Knaben lobt, macht Sokrates diese Tugend zum Gegenstande seiner heilkräftigen Besprechung (ἐπῳδή).

Auf die Frage, was Besonnenheit sei, gibt Charmides schüchtern die Antwort: alles mit Anstand und Ruhe tun (159 b). Sokrates wendet ein, in der Schule beim Lesen und Schreiben, ebenso beim Zitherspielen und bei den körperlichen Übungen komme es hauptsächlich auf Schnelligkeit und Gewandtheit an; auch sonst im Leben sei meistens das schnelle und kräftige Handeln schöner als das langsame; da nun die Besonnenheit etwas Schönes sei, könne man das schnelle Handeln nicht von ihr ausschließen. Charmides weiß nichts zu entgegnen und bringt eine zweite Definition: Besonnenheit ist Bescheidenheit (αἰδώς). Sokrates citiert einen Homerischen Vers, den Charmides leicht zurückweisen könnte, weil er nur besagt, daß Bescheidenheit für den dürftigen, den Bettler nicht gut sei; aber der bescheidene Knabe widerspricht nicht, sondern bringt die dritte Definition, die er für besser hält, weil er sie von einem andern gehört hat: die Besonnenheit besteht darin, daß jeder das Seinige tut (161 b). Sokrates erwidert, die Tätigkeit des Lehrers, des Arztes, des Baumeisters und jedes Handwerkers sei nicht auf das Seinige gerichtet, sondern auf das, was die andern angeht; es wäre schlecht um die Stadt bestellt, wenn jeder sein Gewand selbst weben, seine Geräte selbst verfertigen müßte. Er wünscht ein tieferes Eindringen in den Sinn der Definition herbeizuführen; Charmides aber blickt auf Kritias, von dem er sie gehört hat, und Kritias kommt ihm zu Hilfe, indem er die Fortführung des Gespräches übernimmt.

Auf die Frage, ob nicht die Handwerker ebensowohl für andere tätig sind wie für sich selbst, antwortet Kritias in der Weise der Sophisten, man müsse unterscheiden zwischen dem gewöhnlichen Tun und dem Wirken; letzteres habe Hesiodos gemeint mit seinem bekannten Spruche „Arbeit ist keine Schande"; das Tun der Handwerker komme nicht in Betracht, das Wirken sei immer auf das Schöne und Nützliche gerichtet[3]), wer in

---

[1]) Xen. Mem. 1, 2, 48. 2, 3, 1. Plat. Apol. 21 a.

[2]) Charmid. 154 a, 176 c.

[3]) Bei Xen. Mem. 1, 2, 57 bezieht sich Sokrates ebenfalls auf diesen Spruch und erklärt ihn, wie es natürlich ist, der Dichter meine, daß Müßig-

diesem Sinne das Seinige wirke, sei besonnen. Sokrates entgegnet, das Unterscheiden von Tun und Wirken sei unwesentlich; Prodikos liebe solches Unterscheiden sinnverwandter Wörter; es komme auf das Gute an; wer dies tue oder wirke, sei besonnen. Kritias stimmt zu (163e), gerät aber in Verlegenheit durch die weitere Frage, ob nicht der Besonnene immer ein Bewußtsein davon haben müsse, daß er besonnen handelt. Er bejaht dies, kommt aber dadurch in Widerspruch mit der früheren Definition, denn wer das Seinige tut, wie z. B. der Arzt, wenn er heilt, weiß nicht jedesmal, ob er das Gute wirkt oder seinen Zweck verfehlt.

Kritias glaubt nun das Richtige zu treffen, wenn er die Besonnenheit als Selbsterkenntnis definiert, nach dem Spruche des delphischen Gottes (164d). Er ist auf dem richtigen Wege, gerät aber durch sein Streben geistreich zu sein auf einen Abweg, in ergötzlicher Weise. Sokrates fragt, was denn nun die Selbsterkenntnis bewirke (165d), und man erwartet eine Antwort ähnlich der bei Xenophon 4, 2, 26 gegebenen, daß jeder wisse, was ihm gezieme und wie weit seine Kräfte reichen. Aber Kritias sagt, sie unterscheide sich dadurch von allem andern Wissen, daß sie nur sich selbst zum Gegenstande habe, keine von ihr gesonderte Sache bewirke, wie z. B. die Heilkunst die Gesundheit. Indem er die Vorstellung hat, Selbsterkenntnis sei ein Wissen von sich selbst, begeht er eine Verwechselung; an die Stelle des früher gebrauchten Ausdrucks *ἑαυτοῦ ἐπιστήμη* (165d) setzt er *ἐπιστήμη ἑαυτῆς* (166c), sie sei ein Wissen des Wissens. Dadurch wird die Untersuchung auf ein ganz anderes Gebiet verlegt, vom ethischen auf das intellektuelle.

Sokrates geht darauf ein, bezweifelt aber, daß das Wissen sich selbst zum Gegenstande haben könne. „Gibt es ein Sehen, das sich selber sieht, ein Hören, das sich selber hört, ein Begehren, das auf sich, nicht auf anderes gerichtet ist? Auch die Begriffe von Maß und Zahl können nicht auf sich selbst bezogen werden; größer kann ein Ding nur sein in Bezug auf ein anderes (168b)". Doch die Analogie ist noch kein zwingender Beweis. „Zugegeben also, daß es ein Wissen des Wissens gebe (169d), so würde man, wenn nicht das Wissen eines Gegenstandes hinzukommt, nur wissen, daß man etwas weiß oder nicht weiß, nicht aber was man weiß oder nicht weiß. Letzteres ist aber doch nötig, wenn man das eigene Wissen oder das eines andern prüfen will, z. B. ob jemand ein Arzt ist oder nicht (171b): also das Wissen des Gegenstandes ist das wesentliche. Gäbe es ein allgemeines Wissen, das uns befähigte, alles Wissen und Nichtwissen im einzelnen zu erkennen, so wäre das ein großes Gut; wir würden ohne Irrtum leben und Haus und Staat aufs beste

---

gang eine Schande sei. Er gebraucht dabei den Ausdruck *τοὺς ἀγαθόν τι ποιοῦντας ἐργάζεσθαι*, wobei nur gemeint ist „etwas Nützliches".

verwalten; aber solches Wissen gibt es nicht". Kritias weiß nichts zu entgegnen, Sokrates fährt fort: „Hat etwa das Wissen, daß man etwas weiß oder nicht weiß, den Vorteil, daß man mit seiner Hilfe jeden Gegenstand des Wissens, jedes μάϑημα, leichter erfaßt, deutlicher erkennt (172 b) und dann auch andere besser prüfen kann, doch nur über Gegenstände, die man selbst gelernt hat?" Mit einem ausdrücklichen „Vielleicht" bricht er diese Untersuchung ab und kehrt zu der ethischen Betrachtung zurück. Deutlich ist hier der Nutzen der Logik bezeichnet, der formalen Wissenschaft von den Gesetzen des Wissens, welche zur Prüfung des Verfahrens aller Einzelwissenschaften befähigt. Aristoteles erst hat diese Wissenschaft ausgebildet, bei Platon ist sie noch im Entstehen. Steinhart (1, 284) hat ausgesprochen, es sei hier das Wesen der von Platon so hoch geschätzten und mannigfach angewandten Dialektik vorläufig angedeutet, aber dem steht entgegen, daß Platon sie für die Wissenschaft von dem wahrhaft Seienden erklärt (Phileb. 58 a). Platon hält, wie Bonitz S. 243 ff. hervorgehoben hat, daran fest, daß auch die höchste Wissenschaft, die der Begriffe, einen Gegenstand habe; daß das Wissen nur sich selbst zum Gegenstande nehme, lehnt er auch im Theätet (200 b) ab. Und doch, das Thema des Theätet lautet: „Was ist Wissen?" Platon hat in diesem Dialog festgestellt, daß das Wissen nicht sinnliche Wahrnehmung, nicht bloße Meinung, sondern etwas Höheres sei; er hat ein Wissen vom Wissen wenigstens angebahnt. Die Lösung des Widerspruchs liegt wohl darin, daß das gegenständliche Wissen, die Wissenschaft, auch etwas Seiendes ist, welches wiederum Objekt unserer Denktätigkeit werden kann. Daß Platon in die hier vorliegende Jugendschrift diese Episode eingeflochten und den anregenden Gedanken seinem Verwandten Kritias, die weitere Ausführung dem Sokrates in den Mund gelegt hat, ist gewiß ein Zeugnis, daß das Problem der Erkenntnis ihn schon lebhaft beschäftigte, als die Hauptrichtung seiner Schriften noch die von Sokrates überkommene ethische war.

Die Untersuchung über die Besonnenheit wird mit Festhaltung der von Kritias gegebenen Definition fortgesetzt. „Zugegeben, daß die Besonnenheit als ein Wissen des Wissens uns vor Irrtum und Betrug bewahre (173 b), daß wir mit Hilfe dieses Wissens Gefahren vermeiden, alle Lebensbedürfnisse gut verfertigen, ja sogar die Seherkunst als Wissen vom Zukünftigen erwerben könnten, hätten wir dann ein glückliches Leben?" Mit voller Schärfe wird hier auf den im Laches nur angedeuteten, im Euthydem klar entwickelten Gegensatz zwischen den gewöhnlich angenommenen Gütern und dem wahrhaft Guten hingewiesen. Kritias gibt die bedeutsame Antwort: „Nicht leicht wirst du eine andere Vollendung des glücklichen Lebens finden, wenn du das mit Wissen verbundene Leben verachtest". Aber Sokrates fragt weiter: „Was muß man wissen, um glücklich zu leben, welches

Wissen macht glücklich?" Kritias sieht sich zu der Antwort gedrängt: „Das Wissen, was gut und schlecht ist". „Damit, sagt Sokrates, kommen wir also nach langem Umwege auf das Frühere (163e) zurück. Jedes Einzelwissen hat seinen besonderen Gegenstand, aber daß es gut und nützlich wirke, dazu gehört die Einsicht in das Gute". So ist, wie im Laches, der Begriff der ganzen Tugend wieder erreicht, und es folgt, wie dort, die negative Schlußwendung, welche für den unaufmerksamen Leser die ganze Untersuchung zunicht macht.

Kritias versucht seinen Standpunkt zu behaupten: „Wenn die Besonnenheit als Wissen des Wissens die verschiedenen Einzelwissenschaften leitet und beherrscht, so wird sie auch das Wissen vom Guten beherrschen und dadurch nützlich sein (174e)". Aber Sokrates bleibt bei seiner Ablehnung: „Das Wissen des Wissens kann keine Werke hervorbringen, also auch nicht nützlich sein. Wir müssen aber jene Definition überhaupt aufgeben, da wir zweimal etwas zugegeben haben, was nicht zutrifft; wir haben nicht beachtet, daß es unmöglich ist, das, was man nicht weiß, doch auf irgend eine Art zu wissen". Er bedauert, daß die richtige Definition nicht gefunden sei, da die Besonnenheit doch etwas Nützliches sein müsse; jedenfalls sei sie ein großes Gut: Charmides möge sie sich bewahren. Charmides bittet um spätere Fortsetzung solcher Besprechung.

Den sophistischen Satz, daß man etwas entweder wisse oder nicht wisse, hat Platon im Theätet 188 ff. ausführlich widerlegt, er widerspreche den Tatsachen des Lernens, Vergessens, Wiedererinnerns; durch den bekannten Vergleich der Seele mit einem Taubenschlage zeigt er dort (197c), wie man vieles wissen kann, was man doch nicht gegenwärtig hat. Hier ist der Satz nur benutzt, um die Untersuchung abzubrechen, nachdem die Merkmale der Besonnenheit hinreichend angegeben sind. Sie geht aus dem Wissen des Guten und Schlechten hervor, d. h. sie ist Tugend; ihre beiden besonderen Merkmale, zuerst angedeutet durch die unvollkommene Definition, sie sei Bescheidenheit, sind Selbsterkenntnis und Beschränkung auf das Tun des Geziemenden, denn so ist der, wie Sokrates gezeigt hat, mißverständliche Ausdruck *τὰ ἑαυτοῦ πράττειν* (161b) bei der Besprechung verbessert worden: *τὰ δέοντα πράττειν* (164b). Ebenso heißt es im Gorgias (507a), die Besonnenheit sei *τὰ προςήκοντα πράττειν*. Aber wenn nur dies eine Merkmal angegeben wird, ist die Definition noch zu weit; es wird deshalb im Gorgias auch die Gerechtigkeit unter diese Definition gebracht, weil wiederum die Einheit der Tugenden nachgewiesen werden soll. In der Schrift vom Staate (4, 433a) heißt es geradezu, die Gerechtigkeit sei *τὰ ἑαυτοῦ πράττειν*; die Besonnenheit aber wird 430e als Ordnung der Seele und Herrschaft über die Begierden definiert. Letztere Definition ist zu eng; das erkennt man, wenn man nach

Anleitung der oben angeführten Xenophontischen Stelle sich das Wesen der Selbsterkenntnis klar macht; sie ist Erkenntnis des Zustandes der Seele und der Grenzen ihrer Kraft; sie bewirkt also zweierlei, Beherrschung der Begierden, welche den Zustand der Seele stören, und Mäßigung im Handeln, daß man nur tut, was der eigenen Befähigung entspricht. In diesem Sinne ist *τὰ ἑαυτοῦ πράττειν* Besonnenheit, dagegen objektiv verstanden, in Bezug auf das Verhältnis zu den Mitmenschen, Gerechtigkeit.

Fassen wir die Wirkungen der Selbsterkenntnis zusammen in dem Worte Selbstbeschränkung, so ergibt sich die Definition „Besonnenheit ist die auf sittlicher Selbsterkenntnis beruhende Selbstbeschränkung". Die Probe der Richtigkeit dieser Definition liegt darin, daß man, von der Erfahrung ausgehend, die Einzeltugenden, welche zur Besonnenheit gehören, darin unterbringen kann, z. B. Vorsicht, Bescheidenheit, Mäßigkeit, Sparsamkeit, auch das anständige Benehmen (*εὐσχημοσύνη*) sowohl in Ruhe (Charm. 159b) als in gewandter Bewewegung (Charm. 160c, Laches 182d).

Dies sind ethische und logische Betrachtungen, die sich ungesucht an die beiden Platonischen Dialoge anschließen. Platon nötigt seine Leser mitzuphilosophieren, und der erklärende Lehrer wird geneigt sein, das einmal erweckte Verlangen nach ethischer Erkenntnis etwas mehr zu befriedigen, als Platon mit ausdrücklichen Worten tut. Soweit dabei andere Platonische Schriften herangezogen werden müssen, die der Schüler nicht kennt, ist das Anführen bestimmter Stellen in griechischer Sprache zu empfehlen; es gewährt den besten Einblick in die weiten Hallen Platonischer Weisheit, die der Schüler noch nicht betreten kann. Gewarnt muß werden vor dem Zuvielerklären und vor haarscharfem Verfolgen der Disposition bis ins einzelne; das Schriftwerk muß möglichst als Ganzes wirken. Zu empfehlen ist zweimaliges Lesen, das zweite Mal mit Hervorhebung der Disposition und Erörterung der bloß angedeuteten Gedanken.

Lübeck. Max Hoffmann.

Zum Geschichtsunterricht in der Sekunda.

Vor etwas mehr als zwei Jahren wurden die Vertreter der klassischen Sprachen und der alten Geschichte an den höheren Lehranstalten durch einen Vortrag[1]) überrascht, der den Beweis erbringen sollte, daß „die alte Geschichte im Lehrplan der Gymnasien und Realgymnasien nur scheinbar mit geringer Stundenzahl bedacht sei, daß sie vielmehr in Wirklichkeit den Löwenanteil an der Beuteverteilung erhalten habe". In der Tat, wenn

[1]) Liermann, Politische und sozialpolitische Vorbildung durch das klassische Altertum. Das humanistische Gymnasium 1901 S. 18 ff.

eine Anzahl von Bausteinen aus verschiedenem Material und darum von ungleichem Werte, nach und nach im Wechsel der Jahre zusammengeschichtet, ohne weiteres einen soliden, einheitlichen und harmonisch wirksamen Bau ergeben, dann mag Liermann recht haben. Nur müßte er, um konsequent zu sein, daran anschließend auch weiter folgern, daß es erst recht ein Kinderspiel sei, in zwei langen Jahren bei drei Stunden Unterricht in jeder Woche den Primanern sichere Kenntnisse in der neueren Geschichte beizubringen, wo doch von Sexta an jedem historischen Gedicht eine Einleitung vorangeschickt, jedes geschichtliche Lesestück hinsichtlich seines Inhaltes erläutert und besprochen werde, während die Lektüre von Dramen wie Herzog Ernst, Zriny, Tell, Wallenstein, Maria Stuart, Egmont, Prinz von Homburg u. s. w. ebenso wie die Beschäftigung mit Walther von der Vogelweide oder Martin Luther sich zur reinen Geschichtsstunde gestalte. Ferner sei ja auch die Unterweisung in der Kirchen- und Reformationsgeschichte eben Geschichtsunterricht, und endlich ließe sich für die preußische Geschichte gar manches im Laufe von neun Jahren aus den Reden lernen, die an den nationalen Fest- und Gedenktagen in der Aula gehalten werden. Also sei es ohne weiteres klar, daß auch die deutsche Geschichte nur scheinbar mit geringer Stundenzahl bedacht sei und also gar kein Grund vorliege, der Geographie in den Primen die Zeit so gar kärglich zuzumessen.

In Wirklichkeit aber liegt die Sache wesentlich anders, und Liermanns farbenprächtiges Bild gestaltet sich bei genauerer Untersuchung zu einer Fata Morgana, die zwar das Auge erfreut, aber nicht den Weg zu einer stärkenden und erlabenden Quelle zeigt. Denn die tägliche Erfahrung lehrt leider immer wieder, daß das Wissen unserer Schüler in der alten Geschichte eitel Stückwerk ist, daß die Bilder, welche wir ihnen von den antiken Helden des Geistes wie der Tat bei der Kürze der Zeit zu entwickeln vermögen, nur zu oft *εἴδωλα καμόντων* bleiben. Nur in verhältnismäßig wenigen Fällen gelingt es uns, nachhaltige Eindrücke von den behandelten Persönlichkeiten und Tatsachen in den Seelen unserer Schüler hervorzuzaubern, die nicht so bald wieder in wesenlosen Schein versinken. Es sind dies Gestalten wie Sokrates, Perikles, Demosthenes, Cäsar, Cicero, Horaz u. a. m., kurz alle diejenigen, mit deren Leben, Taten und Werken unsere Gymnasiasten durch die Klassenlektüre genauer bekannt und vertraut gemacht werden. Ein Alexander der Große dagegen wird auch bei aller Begeisterung, mit der ein Lehrer für diese Heldenerscheinung eintritt, ungleich schwerer für die Schüler Fleisch und Bein annehmen und wird nicht selten sogar in Gefahr kommen, in den letzten Stunden des Semesters so zu sagen als *κωφὸν πρόσωπον* in größter Eile auf und über die Bühne geführt zu werden. Mag auch die Porträtbüste des großen Mazedoniers von der Wand

des Klassenzimmers herab gewissermaßen stummen Protest erheben oder selbst Thorwaldsens Meisterwerk in der Aula tagtäglich auf die Bedeutung dieses Helden hinweisen: es hilft alles nichts. Es heißt gebieterisch: „Immer weg! Komm davon!" Die letzte Woche des Semesters ist vielleicht schon angebrochen, und die Zeit der Diadochen muß auch noch in aller Kürze behandelt werden. Seit der Eröffnung des Pergamon-Museums in Berlin ist außerdem noch ein allgemein orientierender Hinweis auf den berühmten Altar als unbedingt erforderlich hinzugekommen. Also ist Eile nötig, aber Repetieren nicht mehr möglich.

Demgemäß habe ich mit großer Befriedigung kürzlich von einem auf eigenem Versuch und unmittelbarer Erfahrung beruhenden Gutachten Kenntnis genommen, das sich freihält von jeglicher Beschönigung und von jeder Vorspiegelung wenig zutreffender Tatsachen hinsichtlich der Notlage des Historikers in Obersekunda[1]). Ich muß mich aus Überzeugung den Klagen des Verfassers über die sehr kurz bemessene Zeit anschließen und hinsichtlich der von ihm in diesem Punkte gemachten Erfahrungen Wort für Wort unterschreiben, nachdem ich in 15 Semestern 14 mal die griechische und 14 mal die römische Geschichte zu behandeln gehabt habe. Doch möchte ich noch auf eins aufmerksam machen, nämlich darauf, daß auch für den Lehrer schließlich bei dieser Riesenarbeit nicht viel Befriedigung und noch weniger Anerkennung herauskommt und daß die gelegentlichen Ausstellungen hinsichtlich der mangelhaften Leistungen dieses oder jenes Primaners nicht geeignet sind, der ohnehin erlahmenden Arbeits- und Schaffensfreudigkeit neue Schwingen zu verleihen. Mit Beschränkung auf das, was ich als Philologe und Historiker als unumgänglich notwendig erkannt hatte, habe ich allerdings die vorgeschriebenen Pensen unter gewissenhafter Berücksichtigung der Kulturverhältnisse und Verfassungsänderungen regelmäßig erledigt, aber nie ohne Zuhilfenahme von Vertretungsstunden, auf die ich vom Anfang des Semesters an jahraus jahrein zu fahnden wußte. Sonst wäre die Verlegenheit gegen Ende des Sommersemesters, wo ich den Verlust von mehreren Stunden wegen zu großer Hitze von vornherein erwarten und in Rechnung setzen mußte, zuweilen sehr unangenehm geworden. Zum Zusammenfassen und Repetieren ist es daher im Sommer höchstens im ersten Quartal noch gekommen; mußte ich doch selbst an Erscheinungen wie Tyrtäus, Solon, Cato Censorius eilenden Fußes vorüberfliehen, ohne den Schülern einige charakteristische Proben aus ihren Werken vorlegen zu können, ebenso wie ich der Osterklasse die herrliche Schilderung der Seeschlacht bei Salamis in Äschylus' Persern u. a. m. vorenthalten mußte. Im Wintersemester dagegen ließ sich das

[1]) F. Aly, Zum Geschichtsunterricht in Sekunda. Neue Jahrb. 1902 S. 538 ff.

Pensum, wie ich es mir zuletzt ein für allemal zugeschnitten hatte, einigermaßen erledigen, wenn auch nicht genügend durch Zusammenfassen befestigen. Mitunter, wenn Ostern spät fiel, konnte auch noch das Notdürftigste aus der Archäologie unter Hinweisung auf das hiesige archäologische Museum hier und da eingeflochten werden.

Meine Hoffnung auf Besserung der Verhältnisse war während dieser Zeit auf die Einführung eines Quellenbuches zur alten Geschichte gerichtet, etwa nach Art der von A. Baumeister seit 1866 bei Teubner herausgegebenen Hefte[1]). In der Tat wurde auch in den Lehrplänen von 1901 gestattet, von Untersekunda an der griechischen Lektüre ein Lesebuch zugrunde zu legen, das eine Auswahl von Proben aus griechischen Schriftstellern bietet. Mit Spannung sah ich daher der Ausgabe des griechischen Lesebuches von v. Wilamowitz entgegen, mußte aber bald einsehen, daß es für den Zweck, der mir vorschwebte, wenig geeignet sei. Ich bin fest überzeugt, daß in der Obersekunda ein griechisch-lateinisches Quellenbuch sich mit großem Nutzen und Erfolg zur Vertiefung des historischen Unterrichts wird gebrauchen lassen[2]), wenn die Lehrer des Griechischen und Lateinischen mit dem der Geschichte Hand in Hand gehen und es etwa eine Stunde wöchentlich benutzen. Auf diese Weise würden nämlich die andernfalls notwendigen und zeitraubenden Einleitungen zu den einzelnen Autoren wegfallen können. Unter Umständen aber müßte man sich auch schon damit zufrieden geben, wenn die zur Lektüre des Quellenbuches bestimmten Stunden zusammengelegt und in jedem Semester einige Wochen dafür reserviert würden, im Sommer etwa vier und im Winter fünf.

Die für diesen Zweck erforderlichen Stunden ließen sich meines Erachtens ohne Schaden für den Unterricht in den klassischen Sprachen in der Weise bereit und zur Verfügung stellen, daß im ersten Semester eine von den drei Herodotstunden und im zweiten eine von den drei Livius- bez. Cicerostunden oder eine von den beiden Vergilstunden ausschließlich der historischen Lektüre eingeräumt würde.

Auf diese Weise böte sich die Möglichkeit, die Schüler der Obersekunda etwa bekannt zu machen mit Proben aus Tyrtäus:

(Τεθνάμεναι γὰρ καλὸν ἐνὶ προμάχοισι πεσόντα κτλ.
Ἄγετ', ὦ Σπάρτας εὐάνδρω κῶροι κτλ.);

---

[1]) Das Quellenbuch für die alte Geschichte von H. Butzer in der Schiller-Valentinschen Sammlung deutscher Schulausgaben (Dresden 1895, Ehlermann) bringt leider nur die Übersetzungen einer im übrigen mit Geschick und Umsicht getroffenen Auswahl von Quellenabschnitten.

[2]) Für die Benutzung eines historischen Quellenbuches auf der ganzen Oberstufe hat sich auch kürzlich J. Ziehen ausgesprochen, Monatsschrift für höhere Schulen I S. 568.

ebenso mit Partien aus den Elegien des Solon, ferner mit passenden Abschnitten aus Aristoteles' Politik und Staat der Athener, dem Skolion auf Harmodius und Aristogiton, mit dem Psephisma über Chalcis[1]) (Dittenberger Sylloge I 10) im Anschluß an die Niederlage der Athener bei Koronea und den Abfall von Euböa i. J. 446 u. s. w. Daß die Verherrlichung der Schlacht bei Salamis aus Äschylus' Persern nicht fehlen dürfte, ist an und für sich klar. Zweifelhaft dagegen dürfte es sein, ob sich, da ja Sophokles später in der Prima gelesen wird, die Aufnahme einiger Stellen aus euripideischen Tragödien rechtfertigen ließe, ebenso ob ein „politisch Lied" aus einer aristophanischen Komödie oder gar einige Perlen der griechischen Lyrik wie z. B. das antike „Über allen Wipfeln ist Ruh" von Alkman: *εὕδουσιν δ'ὀρέων κορυφαί κτλ.* Platz finden könnten. Vielleicht wäre hierfür ein Anhang zulässig, so daß es dem Lehrer wie den Schülern überlassen bliebe, davon nach eigenem Triebe und Ermessen Gebrauch zu machen[2]).

Der Schluß der griechischen Abteilung dürfte mit Abschnitten aus der ziemlich reichhaltigen Alexanderliteratur zu machen sein, also aus Arrian, Plutarch, event. auch aus Curtius Rufus. Höchstens könnte noch die Frage aufgeworfen werden, ob die Schilderung der Königsstadt der Ptolemäer bei Strabo schon hier zu bieten sei oder erst später bei der Geschichte des Alexandrinischen Krieges. Ich ziehe das letztere vor, weil dadurch die Kämpfe Cäsars in Ägypten vortrefflich illustriert werden.

Ähnlich würde der zweite Teil des Quellenbuches zu gestalten sein. Doch käme die Poesie hier so gut wie gar nicht in Frage, man möchte denn etwa Lukans Pharsalia berücksichtigen wollen. Dagegen müßten neben den römischen Autoren ein Polybius, Plutarch, Strabo u. a. m. Platz und Gehör finden. Zur wirksameren Charakterisierung des alten Cato Censorius dürften sich immerhin auch einige kurze Anweisungen aus De agri cultura empfehlen, etwa die, in denen er sich über Rinderzucht, Hühner- und Gänsemast oder Weinbereitung umständlich ausläßt. Mit Abschnitten aus Suetons Vita des Augustus nebst Partien aus der lateinischen Fassung des Monumentum Ancyranum könnte der zweite Teil des Quellenbuches seinen Abschluß finden, solange noch nicht zu Gunsten jüngst erhobener Forderungen[3]) ein Teil der römi-

---

[1]) Selbstverständlich in nacheuklidischer Form, aber mit den beiden für die athenische Volksversammlung charakteristischen Zusatzanträgen.

[2]) Unter Umständen ließe sich dieser Anhang auch zu einem Lesebuch von mäßigem Umfang erweitern, wie es nach den Lehrplänen gestaltet ist, ohne daß der Preis den eines gewöhnlichen Schulbuches zu überschreiten brauchte.

[3]) Vgl. A. Harnack, Zur Behandlung der röm. Kaisergeschichte auf der Schule, Monatsschrift für höhere Schulen I S. 53 ff.; J. Kreutzer, Zur röm. Kaisergeschichte, ebend. S. 47 ff.

schen Kaisergeschichte dem Pensum der Obersekunda zugewiesen worden ist.

Daß mit dieser den Unterricht begleitenden und belebenden Quellenlektüre der Vertiefung und Befestigung des historischen Wissens ein großer Dienst erwiesen würde, dürfte ohne weiteres klar sein, ebenso wie es sicher ist, daß dem Schüler auf diese Weise zugleich eine umfangreichere Bekanntschaft mit den Literaturschätzen des klassischen Altertums vermittelt würde, die sicherlich geeignet wäre, diesen oder jenen zu weiterem Studium anzuregen.

Gegenüber diesen Vorteilen fällt der Verlust von ungefähr 18 Herodotstunden im Sommerhalbjahr (es blieben ihrer immer noch 36 übrig) meines Erachtens nicht so sehr ins Gewicht und ebensowenig der Ausfall von etwa 22 Livius- bezw. Cicero- oder Vergilstunden im Winter. Denn für die letzten drei schon von Untersekunda her bekannten und insgesamt bereits mit 250 Lehrstunden (160 in Untersekunda, etwa 90 im ersten Halbjahr der Obersekunda, darunter gegen 50 Vergilstunden) bedachten Autoren ständen im zweiten Semester immer noch 88 Stunden zur Verfügung. Mithin ließe sich ohne Zweifel ein Teil des Verlorenen durch kursorisches Lesen wieder einholen; ein Gleiches wäre im Griechischen möglich, das im Winter wieder dem Lehrplan gemäß betrieben werden könnte.

Es kommt hinzu, daß die Obersekunda als die erste Klasse, wo die Grammatik mehr zurücktritt, sich wohl besonders dazu eignen dürfte, dem Schüler, der vielleicht bis dahin stets längere Zeit an einen und denselben Autor festgeschmiedet war, einen freien Gang durch die Schatzkammern der klassischen Literatur zu gestatten. Ein geeignetes Lesebuch darf ja nach den Lehrplänen von Untersekunda an der griechischen Lektüre ohne weiteres zugrunde gelegt werden. Würde diese Erlaubnis von der königl. Unterrichtsverwaltung auch auf das Lateinische ausgedehnt und die Auswahl der Lektüre in erster Linie von dem Nutzen für die Geschichtsstunden abhängig gemacht[1]), so wäre damit die Genehmigung zur Benutzung eines Hilfsmittels erteilt, wie ich es mir im Interesse des Unterrichtes in der alten Geschichte stets gewünscht habe. Einer neuen Verteilung des historischen Stoffes auf die vier oberen Klassen dagegen, wie sie vielfach gefordert worden ist und noch gefordert wird[2]), kann ich unter keiner Bedingung das Wort reden.

Auch Aly spricht sich auf Grund seiner Erfahrungen dahin aus, daß die griechische und römische Geschichte wieder in beiden

[1]) Vgl. Dettweilers Forderung in Baumeisters Handbuch der Erziehungs- u. Unterrichtslehre III S. 202: Die Lektüre der Historiker muß jetzt erst recht gegenüber anderen Literaturgattungen bevorzugt werden, wo der Unterricht in der alten Geschichte vielfach eingeschränkt worden ist.

[2]) Vgl. P. Cauer, Palaestra vitae S. 130.

Sekunden behandelt werden müsse. Den mit dem Berechtigungsschein Abgehenden dagegen will er nach dem Vorschlag von Hartwig in Bonn Unterricht in der Geschichte der neuesten Zeit erteilt wissen. Ich halte das eine wie das andere für unausführbar. Denn abgesehen von den praktischen Schwierigkeiten, die sich ergeben würden, zumal wo mancher Schüler bei seinem Eintritt in die Untersekunda noch gar nicht weiß, ob er am Ende des Schuljahres mit dem Zeugnis für den einjährigen Dienst abgehen wird oder nicht, möchte ich betonen, daß zum Verständnis griechischer Kulturverhältnisse doch immerhin ein gewisser Grad geistiger Reife für den Schüler nötig ist, um den dargebotenen Stoff zu erfassen und zugleich dem Lehrer seine Arbeit zu erleichtern. Ich bestreite es nämlich auf Grund längerer Erfahrung, daß der Untersekundaner, dem Aly das Zeugnis ausstellt, er sei für die neuere Geschichte seines eigenen Volkes noch nicht reif, da er nur „einige Tatsachen und Jahreszahlen nach einem privilegierten Kanon“ sich anzueignen vermöge, andererseits imstande sein soll, „die Staatslehre des Aristoteles, die wirtschaftlichen Verhältnisse des griechischen Mittelalters, die Unterscheidung von Natural- und Geldwirtschaft, die Reformen des Solon, die Herausbildung eines griechischen Bürgertums, seine Blüte und seinen Verfall“ zu verstehen und ohne Schwierigkeit sich zum dauernden Eigentum zu machen, wenn er nur ein geeignetes Hilfsbuch habe. Was der Lehrer dem Schüler nicht klar zu machen und zum Verständnis zu bringen vermag, das lernt er aus dem Leitfaden für gewöhnlich auch nicht. Dagegen kommt dem Verstande des Untersekundaners beim Unterricht in der neuesten Geschichte sein patriotisches Interesse nicht unwesentlich zu Hilfe, je mehr es erweckt und erregt wird. Es gehört z. B. doch nicht viel dazu, um einen Untersekundaner für Steins Reformen und Scharnhorsts Heeresreorganisation zu interessieren, ja zu begeistern. Vom preußischen Herren- und Abgeordnetenhaus, vom Bundesrat und Deutschen Reichstag, von Alters- und Invalidenversicherung u. s. w. hört er so wie so immer wieder reden, ohne daß er über jedes einzelne Ding und den Zusammenhang des Ganzen mit eigener Kraft zu klarer Anschauung durchzudringen vermöchte. Wird er da nicht naturgemäß mit dankbarem Interesse dem Vortrag des Lehrers lauschen, der ihm über alle diese Verhältnisse im Zusammenhang Belehrung gibt, so daß es wie Schuppen von seinen Augen fällt und er fortan mit den bisher ihm unklaren Begriffen im täglichen Verkehr sicher operieren kann, ohne sich zu blamieren? Es wäre geradezu unnatürlich, wenn das Verständnis eines Untersekundaners eher und leichter für die Reformen des Solon und Kleisthenes zu erschließen wäre als für die staatlichen Einrichtungen seines eigenen Vaterlandes. Mich hat die Erfahrung stets gelehrt, daß noch unsere Obersekundaner nur schwer auf antike Staatseinrichtungen eingehen, weil es nicht leicht ist, ihr

besonderes Interesse dafür zu erregen. Das ist nur zu natürlich. Von Krieg und Kriegsgeschrei dagegen mögen Schüler immer gern erzählen hören.

Demgemäß fürchte ich, daß bei der im Königreich Sachsen beliebten Einteilung, nach der die alte Geschichte schon in Obertertia und Untersekunda absolviert werden muß, die griechischen Kulturverhältnisse und die römische Verfassungsgeschichte manchem Schüler dieser Altersstufe noch ein Buch mit sieben Siegeln bleiben. Wenn man dort aber trotzdem an dieser Einrichtung festhält, so ist der Grund offenbar der, daß der neuen Geschichte als dem bei weitem wichtigeren Gebiet drei volle Jahre zum Zweck einer möglichst gründlichen und eingehenden Unterweisung zur Verfügung stehen sollen. Diesem ohne Zweifel richtigen Prinzip zuliebe muß die alte Geschichte zurücktreten und ist, um dennoch zu ihrem Recht zu kommen, offenbar auf die gelegentlichen Ergänzungen und Nachträge in den Lektürestunden der Obersekunda und Prima angewiesen.

So möchte ich mein Urteil dahin zusammenfassen, daß die Obersekunda die einzige Klasse ist, in der, wie die Verhältnisse nun einmal liegen, die ganze alte Geschichte erledigt werden muß. Denn erst Schüler dieser Altersstufe bringen dem Unterricht in antiken Kultur- und Verfassungsverhältnissen einigermaßen Verständnis und Interesse entgegen und tragen dadurch auch wesentlich zur Erleichterung und Durchführung der Aufgabe für den Lehrer bei. Läge die griechische wie die römische Geschichte nicht schon in dieser Klasse, so müßte sie hierher gelegt werden. Noch fruchtbarer ließe sich dieser Unterricht zweifelsohne gestalten, wenn die Verhältnisse — woran natürlich nie gedacht werden kann — es gestatteten, ihn erst in Unterprima zu erteilen.

Was sich meines Erachtens leicht tun ließe, um den Klagen über unzureichende Kenntnisse unserer Schüler auf diesem Gebiete die Berechtigung zu entziehen, habe ich vorhin ausgeführt. Noch wirksamer würde natürlich die Bewilligung einer vierten Geschichtsstunde in der Obersekunda Abhilfe schaffen. Doch damit darf wohl keiner zu rechnen wagen.

Die Untersekunda dagegen bleibe nach wie vor dem Unterricht in der neuesten Geschichte gewidmet — nicht bloß um der Einjährigen willen. Denn nur dann, wenn hier ebenso wie in den Tertien gründlich vorgearbeitet worden ist, läßt sich in den beiden Jahren der Prima die neuere Geschichte bis zur Gegenwart in der geforderten Weise bewältigen und befestigen. Wer gar nicht weiß, wie er jetzt die Zeit in der Untersekunda ausfüllen soll, lese Jäger, Lehrkunst und Lehrhandwerk S. 227 ff. Eins aber, meine ich, darf bei der ganzen Frage nie aus dem Auge gelassen werden, nämlich, daß mangelhafte Kenntnisse in der alten Geschichte immer noch ein kleineres Übel sind als Unsicherheit in

der Geschichte des eigenen Volkes — nicht nur bei einem sächsischen, sondern auch bei einem preußischen Gymnasiasten und Abiturienten. Demgemäß muß ich, so sehr ich auch vom philologischen Standpunkt aus wünsche, daß der ohne Zweifel arg bedrängten und eingeengten alten Geschichte in der Obersekunda mehr Luft und Licht zugeführt würde, doch im Interesse der neueren und insonderheit der neuesten Geschichte das Ansinnen entschieden bekämpfen, daß in der Untersekunda statt deutscher wieder griechische Geschichte gelehrt werde.

Halle a. S. F. Kähler.

Zur Sichtung des physikalischen Lernstoffs unter besonderer Berücksichtigung der Lehrbuchfrage.

I.

„Es möchte den Lehrer der Naturkunde ein Schwindel ergreifen beim Blick auf den Umfang der Naturwissenschaften und beim Erwägen der Geisteskraft und Geistesarbeit, welche sie verlangen. — Der Lehrer blickt über das weite Meer der Naturkenntnisse und möchte verzweifeln, Anfang, Weg und Ziel für die Schüler zu finden. Und diese Verzweiflung mehrt sich, wenn er sieht, bis zu welcher Höhe die Ausbildung der verschiedenen naturwissenschaftlichen Disziplinen gediehen ist, welche Ansprüche an Jünger und Meister gemacht werden“.

So schrieb Karl von Raumer in seiner „Geschichte der Pädagogik“ im Anfang der vierziger Jahre des vorigen Jahrhunderts! Also etwa zu derselben Zeit, als Robert Meyer in seiner von der wissenschaftlichen Welt damals noch unbeachteten Arbeit über die Kräfte der unbelebten Natur das Prinzip von der Äquivalenz der Wärme und der Arbeit aufstellte, das, durch Helmholtz und Clausius zum Energiegesetz erweitert, die naturwissenschaftliche Forschung auf neuen Grundanschauungen aufbaute. Noch ungeschrieben waren damals Kirchhoffs bahnbrechende Arbeiten über die Fraunhoferschen Linien, noch unbekannt Bunsens spektralanalytische Arbeiten, welche die Physik, die Chemie, Geologie und Astronomie zu großartigen Triumpfen führen sollten, noch unentdeckt auch das dynamoelektrische Prinzip, das eine unerhörte Umwälzung in Technik und Wissenschaft hervorrief. Doch unmöglich ist es, alle die Entdeckungen auf dem Gebiete der Mechanik, der Akustik, der Optik, vor allem der Elektrizität auch nur anzudeuten, welche uns diese letzten 60 Jahre gebracht haben und die heute im physikalischen Unterricht nicht übergangen werden können, alle die neuen Fundamentalbegriffe und neuen Wissensgebiete namhaft zu machen, die damals unbekannt, jetzt einen integrierenden Teil unseres Lehrpensums bilden. Und immer

neue Aufgaben erwachsen dem naturwissenschaftlichen Unterricht. Die naturgeschichtliche Lehrstunde, in welcher die Lehrer früher „ohne Steine, Pflanzen und Tiere zu sehen und zu kennen, den Knaben aus Raffs oder Funkes Naturgeschichte vorlasen, auch wohl gar die Charakteristiken der Tiere auswendig lernen ließen und abfragten“ (v. Raumer III 271), hat durch Berücksichtigung der Physiologie und Ökologie ein ganz anderes Gepräge erhalten. Anthropologie, Gesundheitslehre, Meteorologie, ganz moderne Wissenschaften, fordern mit vollem Recht Berücksichtigung im Unterricht der höheren Lehranstalten. Nicht nur anregende Belehrung und die Übermittlung der zum Verständnis unseres heutigen Kulturlebens erforderlichen Kenntnisse soll jetzt der naturwissenschaftliche Unterricht bezwecken, sondern vor allem auch die Ausbildung der Beobachtungsfähigkeit, Schulung im induktiven Denken, Bildung von Gemüt und Charakter, Förderung der ästhetischen Bildung, Erzielung einer im praktischen Leben schätzenswerten Handfertigkeit werden mit mehr oder weniger Berechtigung als Ziel dieses Lehrzweiges gefordert. Und nicht in letzter Linie erwartet man von dem naturwissenschaftlichen Unterricht eine kräftige Belebung des philosophischen Studiums, das auf unseren Gymnasien mehr und mehr zurückgegangen, in scholastischen Formeln gänzlich verödet und deshalb auch aus dem Lehrplan entfernt worden war.

Wenn aber schon vor sechzig Jahren ein Karl von Raumer angesichts der überwältigenden Fülle des wissenschaftlichen Materials an der Lösung seiner Aufgabe verzweifelte, wie sollen wir dem ins Unermeßliche angewachsenen Wissensstoff und den neuen Unterrichts- und Erziehungsaufgaben gerecht werden?

Nur eine zielbewußte Einschränkung und Sichtung kann uns hier den rechten Weg weisen.

Schon die preußische Unterrichtsordnung vom 6. Oktober 1859 trug der Notwendigkeit einer solchen Einschränkung Rechnung: „Der unruhigen Bewegung auf den Gebieten wissenschaftlicher und technischer Forschung und Entdeckung und aller Fülle des Stoffes gegenüber bleiben die Grundbedingungen der menschlichen Seele und das Bedürfnis geistiger Diät besonders im Jugendalter immer dieselben: nur in der Beschränkung ist Vertiefung und gründliche Aneignung möglich, und auch die Pädagogik macht immer von neuem die Erfahrung, daß bei dichter Saat der Ertrag des Ackers gering ausfällt. Weniges gründlich betrieben weckt bei der Mehrzahl der Schüler unfehlbar ein nachhaltiges Interesse, während die Überschüttung mit vielem, besonders mit vereinzelten Notizen, die Empfänglichkeit des Geistes abstumpft und auch bei den Fleißigen ein totes Wissen zur Folge hat“. Die Unterrichtsordnung warnte sodann die Lehrer, ihr persönliches Interesse an Spezialstudien, wenn es auch für das in den Schülern zu weckende Interesse eine unerläßliche Vorbedingung sei, diesen ohne weiteres

zuzumuten. Die Einheit der Schule fordere eine Prüfung des Lehrstoffes in Bezug auf seine pädagogische Berechtigung, den Bildungsstand der Schüler und die Aufgabe der Klasse. Und durch alle preußischen Lehrpläne seit 1882 zieht sich die stereotype Mahnung, daß bei der gewaltigen Fülle des Stoffes auf diesen Gebieten und der verhältnismäßig geringen Anzahl der dafür verfügbaren Lehrstunden auf eine angemessene Auswahl die größte Sorgfalt zu verwenden sei, daß ferner die Schüler zu eigenem Beobachten und Denken angeleitet werden sollen, jede Überlastung mit gedächtnismäßig anzueignendem Lehrstoff sorgsam gemieden werden müsse.

Aber unbekümmert um diese Verordnungen schreiten Wissenschaft und Technik vorwärts, und alle ihre Fortschritte werden sorgfältig vermerkt von Lehrbüchern und Lehrplänen. Schon hat sich die Metereologie als neues Lehrpensum eingestellt; ein Teil der dem Physikunterricht zugewiesenen Stunden der Oberklassen wird für einen besonderen physiologischen Kursus verwendet. Im Chemieunterricht soll möglichst die technische Verwendung chemischer wie auch physikalischer Wissenschaft berücksichtigt werden, hygienische Gesichtspunkte als auch die Beziehungen der Biologie sollen in Betracht gezogen werden.

Auch diesen erweiterten und keineswegs ungerechtfertigten Anforderungen der preußischen Lehrpläne gegenüber macht sich eine nähere prinzipielle Bestimmung der allgemein als notwendig anerkannten Sichtung erforderlich. Um Unklarheiten zu vermeiden, mögen sich die nachstehenden Erörterungen auf den physikalischen Unterricht am humanistischen Gymnasium beschränken. Auf die übrigen naturwissenschaftlichen Lehrgebiete und auf deren Betrieb an den realistischen Lehranstalten werden sie wohl der Hauptsache nach entsprechende Anwendung finden können.

II.

Es liegt bei der Auslese des Lehrstoffes nahe, Erwägungen über Ziel und Zweck des physikalischen Unterrichts zu Grunde zu legen. Die formale Aufgabe dieses Lehrgebietes erscheint allerdings nicht geeignet, als Norm für eine zweckentsprechende Sichtung des Stoffes zu dienen. Jedes Erkennen fördert das Können, jeder Wissenserwerb bedingt auch einen Zuwachs an geistiger Kraft und Empfänglichkeit. Die Entwicklung der Beobachtungsfähigkeit durch Übung der Sinne — die Erziehung zum wissenschaftlichen, also logischen Denken auf Grundlage einwandfreier Beobachtung von Tatsachen —, die sprachliche Ausbildung, für das klar erfaßte Gedankenmaterial die kürzeste und bezeichnendste Form zu finden — die Erziehung zum sittlichen, aus freier Selbstbestimmung hervorgehenden Wollen —, alle diese Aufgaben können an jedem, auch dem einfachsten Stoff und ge-

rade an diesem am nachhaltigsten gelöst werden, und kein Kapitel der Physik, kein Gesetz und keine Tatsache verdient in formaler Hinsicht irgendwie bevorzugt zu werden. Es würde also durchaus verfehlt sein, den Unterrichtsstoff danach auszuwählen, ob dieser oder jener Punkt sich zu einer induktiven und experimentellen Behandlung eignet, ob dieses oder jenes Gebiet auf hypothetischer Basis aufgebaut ist oder nur mit unfehlbaren, auf Tatsachen beruhenden Gesetzen dargeboten werden kann. Erwägungen solcher Art mögen wohl die Methode, nicht aber die Stoffwahl bestimmen.

Die sichtende Hand wird sich vielmehr nur durch die Rücksicht auf das zu erstrebende materiale Ziel bei der Ausscheidung alles entbehrlichen Ballastes leiten lassen müssen. Als Lehrziel des physikalischen Unterrichts bezeichnen die preußischen Lehrpläne vom J. 1901 die Kenntnis der wichtigsten Erscheinungen und Gesetze aus den verschiedenen Gebieten der Physik und der Grundlehren der mathematischen Erd- und Himmelskunde; aber, wie die methodischen Erläuterungen hinzufügen, nicht diese Kenntnisse schlechtweg, sondern nur insoweit, als sie als Rohmaterial zur Lösung höherer Aufgaben vor allem zur Einführung in den gesetzmäßigen Zusammenhang der Naturerscheinungen dienen können. Auch Kiefsling (in Baumeisters Handbuch) faßt das Endziel des physikalischen Unterrichts in die Aufgabe zusammen: „Außer der Überzeugung, daß alle Erscheinungen der Außenwelt nach ewigen und ausnahmslos gültigen Gesetzen vor sich gehen, die Gewöhnung und das Bedürfnis, in den im täglichen Leben sich ungesucht darbietenden Erscheinungen fortwährend Veranlassung zu Vergleichen mit der Schultheorie zu finden, und die Fähigkeit, die mannigfaltigen Verwandlungsformen der Energie in den Naturerscheinungen zu erkennen".

In diesen beiden Formulierungen tritt uns, wie auch in allen anderen sonst noch so abweichenden Ausführungen über physikalische Methodik als positives Lehrziel übereinstimmend die Erkenntnis der wichtigsten physikalischen Gesetze entgegen, deren gedächtnismäßige Aneignung auch füglich nicht entbehrt werden kann, wenn sie einem zum Bedürfnis gewordenen Vergleichen mit den Erscheinungen des täglichen Lebens zum Anstoß dienen sollen. In der Tat konzentriert sich ja in den physikalischen Gesetzen, in denen die Konformität der subjektiven Erkenntnis mit dem objektiven Tatbestande ihren einfachsten quantitativen und qualitativen Ausdruck findet, die gesamte Erscheinungswelt. In ihnen fassen wir die einzelnen Gruppen von gleichartigen Erscheinungen unter einem einheitlichen Gesichtspunkte uno fasciculo zusammen und konzentrieren sie weiter und weiter, bis sie sich alle in demselben Brennpunkte, dem Energiegesetze, treffen, das, wie für die wissenschaftliche, physikalische Erkenntnis, so auch für die unterrichtliche Aufgabe Haupt- und Zielpunkt bilden muß. Um aber diese in den Gesetzen zum

greifbaren Ausdruck gebrachte eherne Gesetzmäßigkeit im All der Erscheinungen zu erfassen und dadurch auch ein Vertrauen auf die Autorität des logischen Denkens und auf die Sicherheit der in den Gesetzen beruhenden Konsequenz zu gewinnen, — dazu bedarf es in der Physik glücklicherweise keines gar zu umfassenden systematischen Apparates (wie etwa in der Mathematik). Die physikalische Wissenschaft selbst ist ja, wie auch Volkmann (Einführung in das Studium der theoretischen Physik) ausführt, nicht etwa aufzufassen als ein System, welches nach Art eines gotischen Domes von unten aufgeführt wird und höher und immer höher zur Kreuzblume der Erkenntnis hinaufführt, sie ist vielmehr ein „Begriffssystem mit rückwirkender Verfestigung", welches an jedem Punkte einen Rückblick auf die erkenntnistheoretische Grundlage und einen Ausblick auf die zu erlangenden Resultate gestattet. Also kurz, auf systematische Vollständigkeit braucht bei der Sichtung des physikalischen Lehrstoffes zunächst keine Rücksicht genommen zu werden. In der Physik als einer induktiven Wissenschaft haben die einzelnen Teile keinen solchen inneren Zusammenhang, daß der eine ohne den anderen nicht bestehen könnte, so zwar, daß auch eine stichprobenartige Auswahl des Lehrstoffes wohl zum Ziele (die Gesetzmäßigkeit der Naturvorgänge zu erfassen und alle Naturerscheinungen als Energieumwandlungen zu verstehen) hinführen könnte. In keinem anderen Fache ist aus diesem Grunde dem Lehrer so viel Freiheit in der Auswahl gestattet und auch notwendig als gerade auf dem der induktiven Wissenschaft. Und doch verlangt schon die Einheitlichkeit unseres deutschen Schulwesens wie auch unsere deutsche Gründlichkeit mit Recht nicht eine methodische, vielfach der Willkür des Augenblicks unterworfene, sondern eine wohlgeordnete, planmäßig systematische Behandlungsweise. Auf allen Gebieten des Naturlebens will der beobachtende und reflektierende Geist sich zurechtfinden und orientieren können. Und dazu müssen die wichtigsten einfachen Gesetze aus allen Teilen des weiten physikalischen Wissensbereiches nicht nur zum Verständnis, sondern auch zum dauernden Besitz gebracht werden. Die Aneignung dieses gleichsam grammatischen Lernstoffes und damit die Gewinnung eines Überblicks über das gesamte Gebiet der Physik wird meines Erachtens in hohem Maße erschwert durch die Einrichtung unserer Lehrbücher. In behaglicher, fast romanhafter Breite wird hier Lehr- und Lernstoff, Gesetz, Begründung, Anwendung und Aufgabe vielfach nicht einmal methodisch geordnet, sondern bunt durcheinander gewürfelt, miteinander vermengt. Dem Schüler muß es beim Gebrauche solcher Lehrbücher recht schwer fallen, das einzuprägende Wesentliche von dem illustrativen Unwesentlichen zu trennen; der Überblick, der bei einer kurzgefaßten, von guten mathematischen Lehrbüchern her bekannten Darstellung so leicht wäre, muß verloren gehen. Gerade auf die

eben bezeichnete Fassung der Lehrbücher möchte ich zum großen Teil die Erscheinung zurückführen, daß trotz aller Verbesserung der Methode, trotz aller Steigerung der im physikalischen Unterricht an Lehrer und Schüler gestellten Anforderungen die Klagen über mangelhaftes physikalisches Wissen nicht verstummen. Die doch immerhin begrenzte geistige Energie, über welche die Schüler verfügen, wird gar zu einseitig in Gedächtnisarbeit umgewandelt, so daß für die Denktätigkeit die Kraft versagt.

Ganz ohne Einprägen und Memorieren geht es nun einmal auch im physikalischen Unterricht nicht ab, wenn er einen bleibenden Gewinn bringen soll. Aber soll dieses Lernen nicht auf ein ödes, stumpfsinniges Gedrilltwerden hinauslaufen, soll die Physikstunde nicht auf ein Abfragen der aufgegebenen Lehrbuchparagraphen hinabsinken, dann muß der Lernstoff auf ein solches Minimum reduziert werden, daß mit dem Einprägen keine nennenswerte Gedächtnisarbeit verbunden ist, und daß die einzuprägenden Gesetze als eine in der Unterrichtsstunde selbst herangereifte Frucht abfallen und sich zu einer Gesetzessammlung als einem faßbaren Gewinn des ganzen Unterrichts zusammenschließen.

Was also zur Sichtung des physikalischen Lehrstoffes in allererster Linie nottut, ist eine knappe, das Lehrbuch ersetzende Zusammenstellung der eine feste Einprägung erfordernden positiven Kenntnisse ohne alles methodische Beiwerk. Erst bei einer solchen Zusammenstellung wird sich ergeben, was für das Lehrpensum als entbehrlich eliminiert werden darf. Ein derartiges Lernbuch wird sich im wesentlichen beschränken auf die Nominaldefinitionen, die Postulate, die wichtigsten zur Erkenntnis des Energieprinzips hinführenden oder mit dem Alltagsleben und der Natur im unmittelbaren Zusammenhang stehenden Gesetze, erforderlichenfalls ihre mathematische Begründung in stenographischer Darstellungsweise, besonders wichtige Zahlenwerte und endlich kurze Hinweise auf die wichtigsten Erfahrungstatsachen und auf technische Anwendungen durch Angabe von Stichwörtern und durch schematische Abbildungen. Eine solche Zusammenstellung denke ich mir keineswegs als einen erstarrten Kanon des genügende Leistungen bedingenden und daher einzupaukenden Memorierstoffes, aber doch immerhin als ein Mittel zur festeren und einheitlicheren Gestaltung des physikalischen Unterrichts überhaupt, — nicht als einen Katechismus von Fragen mit oder ohne Antworten („denn Fragen stehen dem Lehrer und nicht dem Lehrbuche zu"), wohl aber als eine Sammlung von Kenntnissen, welche durch fortgesetzte Anwendung einen sicheren und liebgewonnenen Besitz darstellen, — nicht als gebundene Marschroute, auf der die Schüler in vorgeschriebenem Tempo zur „Reife" geführt werden, sondern mehr als Reiseplan, nach welchem der Lehrer seine Spaziergänge im Reiche der Natur einrichtet, bald hier Halt machend und allerwärts Umschau haltend, bald dort mit größerer

Eile eine reizlosere Strecke durchquerend, um wieder an ergebnisreicheren Orten und an den das Interesse seiner Schüler besonders fesselnden Plätzen zum eindringenderen Studium sich niederzulassen.

Auch unsere Reisehandbücher verlieren sich nicht in Einzelschilderungen, an ihnen könnten sich Lehrbücher ein Vorbild nehmen. Auch dem besten Schüler muß es bei der häuslichen Wiederholung schwer werden, aus der bunten Fülle des Lesestoffes unserer physikalischen Schulbücher, die jede neu beobachtete Einzelerscheinung sorgsam registrieren und an Umfang immermehr anschwellen, das des Behaltens Werte herauszuschälen, so daß die ohnehin stark belastete häusliche Arbeitszeit zu nutzlosem Suchen erfahrungsgemäß über Gebühr in Anspruch genommen werden muß. Nebenbei wird die Erziehung zur Selbsttätigkeit durch die ausführliche Darstellung unserer Lehrbücher vollständig vereitelt. Hier, wo in besonders reichem Maße Stoff zum Denken und geistigen Verarbeiten vorliegt, wird alles fein säuberlich zurechtgeschnitten, dargeboten und die Denkaufgabe auf ein Mindestmaß beschränkt. Wo dem doch schon erwachsenen und reiferen Schüler Gelegenheit geboten wäre, sich im freien Gebrauch seiner Muttersprache zu üben und sich seine Ausdrucksweise frei zu gestalten, findet er im Lehrbuch das stereotype Satzbild, das er sich unverständig und vielleicht unverstanden einprägt und reproduziert.

Mit einem knapp bemessenen, dafür aber um so handlicheren Rüstzeug ausgestattet, sieht sich der Schüler einer leichter zu bewältigenden, weil enger umschriebenen, aber trotzdem nicht herabgeminderten Aufgabe gegenüber, gewinnt ein stärkeres Gefühl der Sicherheit und sieht daher mit gesteigerter Freude und ohne Beklommenheit der nächsten Physikstunde entgegen. In das im Unterricht konstruierte Fachwerk vermag er leicht die täglich beobachteten Naturerscheinungen einzuordnen und gewöhnt sich so selbst an ein klassifizierendes Denken. Leben gewinnt das im Lernbuch aufgebaute Gerüst, das nicht zum Selbstunterricht dienen soll, und hierbei auch nur verödend wirken würde, durch die viva vox des Lehrers. Durch sie werden das gesamte Erfahrungsmaterial des Alltagslebens, das zur Auffindung der Gesetze hinführt, die experimentelle Induktion und Illustration, die Anwendungen, die rückschließend das gewonnene Gesetz bestätigen und dessen Bedeutung für das häusliche, wirtschaftliche und Naturleben erkennen lassen, die Aufgaben, welche als Kontrolle für die Beherrschung der Gesetze dienen können, sie alle werden, ohne das Gedächtnis zu belasten, den Unterricht beleben, Anregungen ausstreuen, und gerade der Unterricht wird für die Schüler am reichsten Früchte tragen, der mit solchen Exkursionen am besten zu operieren weiß. Erst an der Hand eines solchen Lernbuches wird es möglich, den Schwerpunkt des Unterrichts in

die Schule zu verlegen. Und dabei kann es dem Lehrer doch nur erwünscht sein, einen möglichst freien Spielraum für seinen Unterricht und für die Ausgestaltung seiner Methode zu haben. Er wird seine Schüler besser zu fesseln vermögen, wenn er recht viel Eigenes in seinen Vortrag und in den Dialog hineinträgt, als wenn das Lehrbuch dem Lehrer das meiste vorwegnimmt und eifrige Schüler schon als Wissende den Physiksaal betreten. „Mit dem Wissen erstirbt die Begeisterung" (Fichte) und ohne Begeisterung kein rechter Erfolg![1])

III.

Es ist noch nicht allzu lange her, daß der physikalische Unterricht fast ausschließlich als Unterhaltungs- und Erholungsstunde den gymnasialen Lehrplan schmückte und daß im günstigsten Falle der Physiklehrer, dessen Beredsamkeit zu Beginn einer jeden Stunde durch eine vorwitzige Frage eines Schülers ausgelöst wurde, voll der Begeisterung für sein autodidaktisch verarbeitetes Wissen des Erzählens kein Ende finden konnte. Die Zeiten dieser Originale sind vorüber, das Lehrpensum ist abgegrenzt, eine wohlbegründete Methodik und eine angemessene Fertigkeit im Experimentieren sind Gemeingut aller Physiklehrer geworden. Aber bei aller Anerkennung dieser Fortschritte kann man sich der Beobachtung doch nicht verschließen, daß auch im physikalischen Unterricht vielfach noch die Begriffe und Urteile fix und fertig aus dem Lehrbuch geholt werden, die freie natürliche Entfaltung des Geistes hindernd; daß sich das aus dem Universitätskolleg herübergenommene Wissen auch im Schulzimmer wie im Lehrbuch mit seiner trockenen, erkältenden Wissenschaftlichkeit manchmal allzu breit macht, indem es jede Neuerscheinung gehorsamst vermerkt und eindrillt, auch wenn sie den Gesichtskreis der Schüler kaum zu erweitern vermag. Die Ersetzung des Lehrbuches durch ein Lernbuch, welches die Spreu vom Weizen sondert und alles das ausschließt, was der Schüler auch unter Einsetzung seines ganzen Fleißes doch nur für den folgenden Tag lernt, muß uns hier den richtigen Weg weisen. Die Aufsuchung dieses Weges kann nicht dem einzelnen Lehrer überlassen bleiben, der unter dem Einflusse eines wohlberechtigten Unterrichtseifers das positive Wissen seiner Schüler in der knapp bemessenen Zeit doch an Umfang naturgemäß möglichst zu erweitern strebt, der auch mit „konservativer Zähigkeit jede Scholle des herkömmlich beackerten Bodens, in der Meinung, daß gerade sie die besten Früchte bringe", verteidigen möchte.

---

[1]) Vgl. hierzu auch Dahns „Lernbuch der Geschichte", Braunschweig 1901; Pietzkers Aufsatz in den Unterrichtsblättern für Math. und Naturw. II S. 9. Dennerts Aufsatz in Fricks Lehrproben 1902, Heft 73 und Ziehens Abhandlungen in der Monatsschrift f. höhere Schulen I S. 565.

Aber auch unter dem Lernstoff selbst, wie unter dem illustrativen Lehrstoff wird der seinen Unterrichtsstoff wirklich beherrschende Lehrer eine sorgfältige Auswahl treffen. Nicht alles, was wohl zu wissen wert wäre, kann Gegenstand des Unterrichts sein. Der Schüler hat schließlich wie jeder Mensch das Recht, auch einmal etwas nicht zu wissen. Es wäre jedoch bedenklich, für diese Sichtung und Läuterung des Stoffes und für die Entfernung alles alten Ballastes im einzelnen allgemein gültige Prinzipien aufzustellen. Jede physikalische Erscheinung, soweit sie der Fassungskraft eines Schülers entspricht, jeder Hinweis technischer Art, jeder Versuch aus dem Gebiete dieser umfangreichsten aller Wissenschaften kann im einzelnen Falle als Denkmaterial geeignet und willkommen sein. Bei der hier zu treffenden Auswahl müssen örtliche Verhältnisse, Rücksichten auf die im Bezirk betriebenen Industrien, der Apparatenbestand der Anstalt, die Neigung des Lehrers und schließlich auch diejenige des Schülers maßgebend sein. Daß die Auswahl so geschehen muß, daß der Lehrstoff „dem natürlichen Wissensbedürfnis und der Aufnahme- und Urteilsfähigkeit der Schüler angepaßt, d. h. in allen Einzelheiten leicht zu übersehen und zu verstehen ist" (Kiefsling), bedarf hier wohl kaum einer Erwähnung.

Wenn also auch von der Aufstellung allgemeiner Prinzipien für die Sichtung füglich abgesehen werden muß, so dürften doch einige Bemerkungen und speziellere Hinweise am Platze sein.

Wenn ich auch dem alten Schlagworte: multum, non multa in seiner allgemeinen Fassung keineswegs beipflichten möchte, da ein wohlgeordnetes Vielerlei an sich als „anregender Faktor" seinen Wert behauptet, so geht man m. E. doch bei der Ausdehnung des Lehrstoffes nach oben hin oft zu weit. Gern kann man allen neuen Wissenszweigen, allen neueren Entdeckungen und Erfindungen auch im Lehrplan des Gymnasiums ein Plätzchen gönnen, Hygiene, Meteorologie, Biologie berücksichtigen, doch sollte man sich wohl hüten, solche Gebiete zu Paradeplätzen für Prüfungen und Revisionen zu machen. Aber auch in Bezug auf die älteren, theoretisch und methodisch durchgebildeten Zweige der Physik ist eine Abweisung aller wissenschaftlichen Details am Platze, die der Lehraufgabe der Hochschule überlassen bleiben sollten. Die Poinsotsche Lehre von den Kräftepaaren, die arithmetischen Schwerpunktsbestimmungen und Berechnungen des Trägheitsmomentes, das konische Pendel, die Ausflußgeschwindigkeit von Flüssigkeiten und Gasen gehören, um bei der Mechanik zu bleiben, auf keinen Fall auf das Gymnasium. Auch ohne daß es der Anführung weiterer Einzelheiten bedarf, wird man zur Bescheidenheit gemahnt durch einen Blick auf die Anforderungen des Regulativs für die bayerischen Gymnasien (1874), welches den Unterricht in der Physik auf die allgemeinen Eigenschaften der Körper, die Erklärung des Thermometers und Barometers, die Statik und Dy-

namik fester Körper und die astronomische Geographie beschränkte. Oder will man den Vergleich mit den bayerischen Verhältnissen nicht gelten lassen, so sei darauf hingewiesen, daß noch 1889 in Referaten für eine preußische Direktorenversammlung die Lehren vom Stoß, von der lebendigen Kraft, die barometrische Höhenmessung, die Spektralanalyse, die dynamoelektrischen Maschinen, Telephon und Dampfmaschine vom physikalischen Unterricht ausgeschlossen wurden.

Heute wird man alle diese Kapitel auch auf dem Gymnasium kaum entbehren wollen, aber man schaffe für dieselben wenigstens Raum durch Ablehnung alten Ballastes, der entweder nur noch historisches Interesse beanspruchen kann oder sogar ganz veraltete, längst überwundene Anschauungen widerspiegelt!

Um nur wenige Beispiele an dieser Stelle zu nennen, so spukt noch immer in fast allen unseren Schulbüchern der absolute Nullpunkt der Temperatur herum, der doch ganz allgemein nur noch als ein logisches Phantom gewertet wird.

Doves Lehre vom Kampf der äquatorialen und polaren Strömungen kehrt auch, obgleich längst widerlegt, immer wieder. Donnerhäuschen, chinesische Treppenläufer und elektrische Pistolen sind ja wohl verschwunden, aber wie viele andere Apparate, die ebensowenig Bedeutung für die jetzige Zeit haben, gehören noch zum eisernen Bestand der Kabinette. Man gebe sich nur einmal allen Ernstes Rechenschaft darüber, ob nicht Zauberbecher, Heronsball, Blitztafeln, Lichtenbergs Figuren, die alten Photometer von Rumford, Ritchie und Bunsen, die Hygrometer von Regnault und Daniell, das Elektrophor, ja ob nicht ganze Kapitel aus dem Gebiete der Elektrostatik ganz entbehrt werden könnten, ohne daß dadurch die geistige Mitgift der Schüler auch nur im mindesten geschmälert würde. Es ließen sich da wohl noch manche Zöpfe schmerzlos abtrennen, doch mögen diese Beispiele genügen.

Auf jeden Fall aber sollten alle gekünstelten Deduktionen, wie z. B. Varignons auf der Zusammensetzung zweier parallelen Kräfte gegründeter Beweis des Hebelgesetzes, die Herleitung des Pendelgesetzes, der Formeln für den freien Fall vermieden werden, um so mehr, als solche Deduktionen dem Wesen und dem historischen Werden des physikalischen Wissens zuwiderlaufen. Alle verklausulierten mathematischen Aufgaben, die keinen anderen Wert haben können, als mathematische Operationen zu üben, sollten aus der Physikstunde herausbleiben. Ohne eine völlig klare Auffassung des zu Erlernenden ist ein naturwissenschaftliches Studium wertlos. Besonders am Gymnasium aber fehlt es durchaus an der Zeit, um etwa die Lehre von den Dimensionen, die theoretische Ableitung der elektrischen Maßeinheiten, die Potentialtheorie und auch die Kraftlinien so zu behandeln, daß der Schüler sich in den hierbei entwickelten Begriffen und Anschauungen zurechtfinden und zu Hause fühlen könnte.

Auch die zu intensive Betonung des historischen Momentes kann über das Ziel hinausführen, wenn man hierbei Forschungsmethoden hervorgräbt, die unserem Denken und Wissen gar nicht mehr angepaßt sind, oder wenn man die Schüler durch Verweisung auf Quellen zu einem Literaturstudium erziehen will, statt sie an den lebendigen Born der Natur selbst hinzuführen.

Diese kurzen, aphoristischen Andeutungen über die Ausscheidung des im physikalischen Unterricht entbehrlichen Stoffes mögen angesichts der Unmöglichkeit, eine genaue positive Abgrenzung des Lehrstoffes vorzunehmen, genügen. Hoffentlich bilden sie einen wenn auch bescheidenen Beitrag zur Lösung der immermehr in den Vordergrund tretenden Frage nach einer nicht gewaltsamen, sondern ruhig und konsequent durchzuführenden Sichtung des ins Unermeßliche anschwellenden, naturwissenschaftlichen Unterrichtsgebietes, einen Beitrag, der zu einer Selbstprüfung nach der angegebenen Richtung hin und zu einer bewußten Beschränkung Anregung bieten will.

„Wer Großes will, muß sich zusammenraffen,
In der Beschränkung zeigt sich erst der Meister“.

Berlin. Joh. Norrenberg.

ZWEITE ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

Leimbach, Leitfaden für den evangelischen Religionsunterricht in den höheren Lehranstalten. II. Teil: Oberstufe. Dritte, verbesserte Auflage. Hannover und Berlin 1902, Karl Meyer (Gustav Prior). VIII u. 211. 8. geb. 1,80 ℳ.

Die dritte Auflage des vorliegenden Buches kann mit Recht als eine verbesserte bezeichnet werden. Das zeigt sich schon an Äußerlichkeiten. So ist der kleine Druck, der in zahlreichen Paragraphen der zweiten Auflage angewandt war, im wesentlichen beseitigt und nur noch in den weniger wichtigen Anmerkungen beibehalten worden. In dieser Beziehung wird die neue Bearbeitung also allen Anforderungen genügen. Daß ihr ferner drei kleine Kartenskizzen beigegeben sind, dürfte sicher den Fachgenossen nicht unerwünscht sein. Außerdem sei hier noch erwähnt, daß auch an die Ausdrucksweise vielfach die bessernde Hand angelegt worden ist; unnötige Wiederholungen derselben Worte sind möglichst vermieden, und den Fremdwörtern ist eifriger als früher nachgestellt worden. Ausdrücke wie „typisch, fanatisch, missionieren" u. s. w. haben sich die Übertragung in unser geliebtes Deutsch gefallen lassen müssen, und aus der „großen Krisis" (auf S. 2) ist eine wichtige Entscheidungsstunde geworden.

Was den Inhalt des Buches betrifft, so enthält dasselbe im ersten Teile (S. 1—6) Lebensbilder neutestamentlicher Personen, nämlich des Täufers und der Apostel Petrus, Johannes und Paulus. Diese Abschnitte können bei der Durchnahme der Apostelgeschichte, des Johannesevangeliums und der Paulinischen Briefe gute Dienste leisten. Der Verfasser wollte mit diesen Charakterzeichnungen jedenfalls der schon seit einer Reihe von Jahren immer wieder ausgesprochenen Forderung nachkommen, daß man den Schülern „Persönlichkeiten" mit ins Leben geben soll, von denen sie lernen, die sie nachahmen, für die sie sich begeistern können. Vielleicht wäre es angezeigt gewesen, hier einige Bemerkungen über den Bildungsstand eines Petrus, eines Johannes, eines Paulus beizufügen. Wenn auch die Urapostel „ungelehrte Leute und Laien" (Apostelgesch. 4, 13) waren, so waren sie doch nicht völlig un

gebildet. Sie verstanden, um nur einiges anzuführen, mindestens zwei Sprachen, aramäisch und griechisch; ihre häufigen Reisen nach Jerusalem mußten auch ihren Gesichtskreis erweitern. Überhaupt brachten sie allen religiösen Fragen ihrer Zeit rege Teilnahme entgegen. Daher hatten sich auch einige von ihnen zuerst Johannes dem Täufer als Jünger angeschlossen. Dann freilich durften sie länger als drei Jahre der Gemeinschaft mit dem sich erfreuen, nach dessen Anblick bereits so viele Propheten und Könige sich gesehnt hatten. So besaßen sie denn in Christus den besten unter allen Lehrern, die je über die Erde dahingegangen sind. — Von Paulus ist bekannt, daß er auf der Höhe der Bildung seiner Zeit stand. Er hatte studiert und war unterrichtet in aller Weisheit Israels. Auch die griechisch-römische Bildung war ihm nicht fremd; hat er doch die herrlichen Denkmäler der klassischen Größe in Athen und Rom mit eignen Augen gesehen, und es ist z. B. kaum denkbar, daß er die Antigone des Sophokles nicht gelesen haben sollte. Ich meine, derartige Bemerkungen dürften mit dazu beitragen, das Interesse für die neutestamentlichen Gestalten bei den Schülern unserer oberen Klassen zu vermehren.

Im zweiten Teile des Leitfadens, in dem ebenfalls mehrfach geändert und gebessert worden ist, wird die Kirchengeschichte (S. 7—85) behandelt. Die in § 2 gegebene Gliederung erleichtert die Übersichtlichkeit über das gesamte Gebiet; sie gibt dem Schüler von vornherein die Möglichkeit, seine Einzelkenntnisse in den Rahmen des Ganzen richtig einzuordnen. Hier und da könnten wohl Kürzungen vorgenommen werden. So dürfte es genügen, wenn in § 11 nur von den Verfolgungen berichtet würde, die das Christentum unter Trajan, Mark Aurel und Decius erlitten hat. Daß Leo der Große nur durch sein Wort und seine Erscheinung Attila aus Italien zu drängen vermochte, wie am Ende von § 25 gesagt wird, ist mehr als zweifelhaft. Die Missionstätigkeit ist in den §§ 23, 26 und 27 wohl deshalb ausführlich dargestellt, weil in den Lehrplänen von 1901 ausdrücklich die Behandlung der germanischen Missionen gefordert wird. In § 28 vermißt man vielleicht das neue Gesetz über die Papstwahl vom Jahre 1059. Sonst ist es mit Freuden zu begrüßen, daß gerade dieser Paragraph in der neuen Auflage bedeutend erweitert worden ist. Dasselbe gilt von § 34 und, wie hier sogleich hinzugefügt werden mag, von § 60. Dagegen wäre es vielleicht besser, den § 43, der die Überschrift trägt: „Einheit und Unterschied der reformierten und lutherischen Kirche", wesentlich kürzer zu gestalten. Es ist doch gewiß wünschenswert, daß Lutheraner und Reformierte trotz der Unterschiede in Lehre und Gottesdienst treu und fest zusammenstehen gegen die gemeinsamen Feinde von rechts und links. — Noch sei erwähnt, daß die Paragraphenzahlen in der zweiten und dritten Auflage miteinander übereinstimmen, so daß

beide Ausgaben ohne Schwierigkeit nebeneinander gebraucht werden können.

Die in der vorigen Bearbeitung noch enthaltenen erklärenden Bemerkungen zum Römerbriefe, die mehr als 16 Seiten in Anspruch nahmen, sind jetzt weggefallen, wie es im Vorworte heißt, „um Raum zu gewinnen und auch, um den Lehrern volle Freiheit in der Behandlung des Unterrichtsstoffes zu gewähren". Die bisherigen Freunde des Buches werden sicher mit dieser Änderung einverstanden sein, obgleich sich in den Bemerkungen mancher nützliche Wink fand.

Nach der Kirchengeschichte folgt in der neuen Auflage die Glaubens- und Sittenlehre (S. 86—108 und 108—132), die nur eine geringe Veränderung erfahren hat. Wenn auch nach den Lehrplänen von 1901 dieser Zweig der Religionslehre im Anschluß an neutestamentliche Schriften und in Verbindung mit der Erklärung des Augsburgischen Bekenntnisses und nicht für sich allein durchgenommen werden soll, so wird gewiß den meisten Fachgenossen das hier Gebotene erwünscht sein. Auch die Lehrer der oberen Klassen müssen ja immer wieder auf die Fragen eingehen, die in den §§ 7—21 der Glaubenslehre behandelt werden, und wenn auch vielleicht viele Fachgenossen sich nicht streng an die einzelnen Paragraphen des Lehrbuches binden, so ist es doch immer angenehm, wenn die Schüler ein Hilfsmittel zur Wiederholung in der Hand haben. An einzelnen Stellen wäre wohl eine geringe Änderung und straffere Zusammenfassung behufs leichterer Einprägung wünschenswert, so in § 2. Doch darüber läßt sich streiten. — Der Sittenlehre ist ein breiterer Raum gewährt als in den meisten anderen Büchern; wie ich meine, mit vollem Recht. Ist es doch unsere wichtigste Aufgabe auf Erden, unsern Glauben im Leben zu betätigen und dem Willen Gottes gemäß zu handeln (§ 1). Wie dies geschehen soll, das will uns eben dieser Zweig des Religionsunterrichtes lehren, und so wird auch der Lehrer es sich angelegen sein lassen, die Abschnitte, die vom Gewissen (§ 5), vom Wesen und der Einteilung der Sünde (§ 7), von der Versuchung (§ 8), von den Sünden der Fleischeslust, der Augenlust und des Hochmuts (§ 9—11) handeln, voll auszunutzen und zu verwerten. Dasselbe gilt von den §§ 12—18.

Unser Buch enthält in einem vierten und fünften Abschnitte noch die allgemeinen Bekenntnisse der christlichen Kirche und die Augsburgische Konfession (S. 139—207) und schließlich (S. 208 bis 211) die Unterscheidungslehren der christlichen Bekenntnisse.

Was die Confessio Augustana betrifft, so sind, mehrfachen Wünschen entsprechend, auch die Artikel 21—28 abgedruckt. Zwar werden in der Regel nur die Artikel 1—21 in der Klasse behandelt, doch ist es selbstverständlich, daß hierbei auch der Inhalt der letzten Artikel zur Sprache kommt. Um so bequemer ist es für Lehrer und Schüler, wenn gelegentlich einzelne Stellen

daraus nachgelesen werden können. Die im ganzen sparsam verteilten Anmerkungen zu diesem Abschnitte erscheinen mir durchweg geeignet und sachgemäß.

Auf S. 53 (oben) ist ein Druckfehler stehen geblieben; der Mystiker Thomas a Kempis starb nicht 1371, sondern 1471. Auf S. 10 muß es Neronische Verfolgung (mit großem Anfangsbuchstaben) heißen.

Nach allem, was bisher bemerkt worden ist, kann der Berichterstatter seine Ansicht dahin zusammenfassen, daß das Buch für seinen Zweck durchaus brauchbar und empfehlenswert ist und Lehrern und Schülern gute Dienste leisten kann, zumal da es in der neuen Gestalt sicher nur gewonnen hat.

Breslau. O. Grundke.

C. Lyon, Handbuch der deutschen Sprache für höhere Schulen. Mit Übungsaufgaben für preußische Schulen eingerichtet von W. Scheel. Leipzig und Berlin 1902, B. G. Teubner. VIII u. 189 S. 8. geb. 1,60 ℳ.

Es war ein glücklicher Gedanke, dem Lyonschen Handbuche für die Klassen Sexta bis Ober-Tertia einschließlich eine kürzere Fassung zu geben, damit es in der Schule selbst von den Lernenden zur Hand genommen werden kann. Wie in der großen Ausgabe oft zur Veranschaulichung sprachlicher Erscheinungen für die Gymnasien die griechischen, für die Realanstalten die englischen Formen beigefügt worden sind, so ist auch in der verkürzenden Bearbeitung die Beziehung zum fremdsprachlichen Unterricht nicht außer acht gelassen. Das Sexta-Pensum ist etwas reichlicher bemessen als die folgenden Abschnitte, damit die aus den Vorklassen übertretenden Schüler von den ihnen bisher bekannt gewordenen Einzelbildern zu einem zusammenfassenden Verständnis der Formen und einem Überblick über sie geführt werden. Die Scheelsche Zusammenstellung ist für alle Klassen so gehalten, daß, was erfahrungsmäßig besondere Schwierigkeiten bereitet, auch besondere Beachtung findet. Zugleich soll das kleine Werk ein Übungsbuch für die Schüler sein; in den Übungsbeispielen ist daher die Stelle für die von ihnen zu gebende Antwort freigelassen. Wenn so das Buch in der Schulstunde selbst benutzt werden soll, so sorgen anderseits sogenannte Aufgaben dafür, daß es auch häuslichem Studium zugrunde gelegt werden kann. In den von der Zeichensetzung handelnden Kapiteln, denen ebenfalls praktische Übungsstücke beigesellt sind, hat der Herausgeber ein gewisses Maß beobachtet, da er der sehr richtigen Ansicht ist, daß gerade jüngeren Schülern die Interpunktion große Not macht. Um so mehr freilich wäre zu erwägen, ob man nicht bei der Behandlung der Satzlehre die Tertianer mit den schwierigen Fragen der Zeichensetzung sich noch etwas gründlicher abmühen lassen sollte, als es zu geschehen scheint.

Bei der Auswahl des Stoffes sind die Anweisungen der neuesten Lehrpläne gebührend berücksichtigt worden und überall Sorge getragen, daß nicht nur Reichhaltigkeit das Buch auch für lateinlose Schulen als geeignet erscheinen läßt, sondern auch das gesteigerte Schwierigkeiten enthaltende Neue sich auf früher gewonnenen Kenntnissen aufbaut. So verrät das Buch überall den praktischen Schulmann, mit dem ich hier nicht darum rechten will, ob in Klassen, in denen bereits fremdsprachlicher Unterricht erteilt wird, diesem durch einen gleichzeitig in den deutschen Lehrstunden stattfindenden planmäßigen grammatischen Unterricht vorgearbeitet und er so entlastet werden soll. Wenn ferner der Verfasser aus den Beispielen der großen Ausgabe nicht nur Sentenzen, sondern auch bekannte Dichterstellen bevorzugt, so sollte stets darauf gesehen werden, daß die letzteren der betreffenden Klasse entsprechen, d. h. denjenigen Gedichten entnommen sind, die auf dieser Lehrstufe behandelt zu werden pflegen. Und was meint Scheel damit, wenn er sagt, durch dieses sein Verfahren solle das Auswendiglernen erleichtert werden? Vgl. meine Bemerkung in dieser Zeitschrift 1901 S. 282.

Was den Umfang des Scheelschen Buches betrifft, so habe ich im ganzen den Eindruck von ihm, daß es noch manche Kürzung in der bisweilen recht weitschweifigen Behandlung der Regeln vertrüge. Was wir z. B. S. 169 über Brechung lesen, ist so breit gehalten, daß es selbst in Ober-Tertia überhaupt genügen dürfte, d. h. für den Lehrer bleibt m. E. auf dieser Stufe kaum etwas hinzuzufügen. Anderseits fehlen hier freilich wiederholt, wenn ich recht sehe, Beispiele für die Wirkung eines *e* in der nachfolgenden Silbe. Wer sagt denn heute (S. 173): du lässest, beißest, reisest, issest, grüßest?[1]). Wenn aber: der 'süßte' als immerhin zulässig erscheint, so befindet sich, dünkt mich, diese Lehre im Widerspruche mit unserm orthographischen Regelbuche § 12, Anm. 2. Dem Satze (S. 101, § 8 Schluß): „Die Einteilung der Nebensätze nach den Satzgliedern nennt man die Einteilung nach ihrem Inhalt" hätte Scheel ein „leider" hinzufügen sollen, da die Frage, ob ein Nebensatz Substantiv-, Attribut- oder Adverbialsatz ist, mit seinem Inhalt gar nichts zu tun hat. Bei dieser Einteilung der Nebensätze handelt es sich vielmehr lediglich um die Erwägung, welchen grammatischen Wert sie für den übergeordneten Satz haben, in welchem grammatischen Verhältnis sie zu ihm stehen. Und wenn man in dem Satze (S. 72): „Die Rose hat geblüht" hat Kopula und geblüht Prädikatsnomen nennt und ebenso bei den Sätzen: „Ich werde kommen", „ich habe fliehen müssen" verfährt, so scheint mir da-

[1]) Meine entgegengesetzte Auffassung habe ich in der betreffenden Nummer meiner Übungsstücke zur deutschen Rechtschreibung, 3. Aufl. Berlin 1903, S. 43 f. angedeutet.

mit denn doch die Grenze des für die Schule Zulässigen überschritten zu sein. Ich wenigstens bleibe bei der Auffassung, daß im letzteren Falle „fliehen" eigentlich als Objekt zu betrachten ist (s. u. a. H. J. Müller, Lateinische Schulgrammatik § 134). S. 64 hat Scheel kein Recht dazu, uns auf die Schreibung „mittags" festzulegen. Nach dem Gutachten des amtlichen Regelbuches verlangt z. B. (in ebenso unberechtigter Weise) Sarrazin, Wörterbuch für eine deutsche Einheitsschreibung S. 5 f. und S. 67, daß „Mittags" geschrieben werde. Wo offiziell Freiheit der Bewegung verbürgt ist — und ohne sie hätten wir es nicht zu einer allgemeinen deutschen Rechtschreibung gebracht —, ist man m. E. nicht befugt, engherzige Vorschriften nach persönlichem Belieben zu erlassen. Soll die neue Rechtschreibung für die Schule nur mit Vorbehalt gelten? Zum Schluß bemerke ich, daß ich hier und da an der Fassung der Regeln Anstoß genommen habe, so, wenn es z. B. S. 170 heißt: „Die Assimilation an den Vokal der Folgesilbe, die durch ein *i* der Folgesilbe hervorgerufen wird, bezeichnet man als Umlaut". Ebenso lesen wir freilich in der großen Ausgabe I S. 239.

Soll ich mein Urteil über das Lyon-Scheelsche Buch kurz zusammenfassen, so lautet es dahin, daß ich es für eine der erfreulicheren Leistungen auf dem Gebiete des deutsch-grammatischen Unterrichts halte. Man wird es nicht bedauern, es der eigenen Lehrtätigkeit zugrunde gelegt zu sehen. Der Druck zeugt von gehöriger Sorgfalt; die Ausstattung ist zufriedenstellend.

Pankow b. Berlin. Paul Wetzel.

Th. Matthias, Vollständiges kurzgefaßtes Wörterbuch der deutschen Rechtschreibung mit zahlreichen Fremdwortverdeutschungen und Angaben über Herkunft, Bedeutung und Fügung der Wörter. Zweite Auflage. Leipzig 1902, Max Hesses Verlag. XXXI u. 356 S. 8. geb. 1,30 ℳ.

Wir haben in dieser Zeitschrift kürzlich auf einige Hilfsmittel hingewiesen, welche für die Rechtschreibung nach ihrer neuesten zwischen Deutschland und anderen deutschsprachigen Ländern im Jahre 1901 vereinbarten Form erschienen sind. Es erübrigt uns jetzt noch die Erwähnung eines schon von früher her wohlbekannten und verbreiteten Buches, des kurzgefaßten Wörterbuches der deutschen Rechtschreibung von Th. Matthias. Auch zum Erscheinen der zweiten Auflage dieses Werkes gab die Neuordnung der Rechtschreibung den Anlaß.

Wir haben bereits in unserem früheren Bericht darauf aufmerksam gemacht, daß jedes der erschienenen Hilfsbücher in seiner Eigenart den Bedürfnissen und dem Geschmack einzelner Kreise entspricht; ist doch die Zahl derer, die ein solches Hilfs-

mittel brauchen, eine überaus große, und machen sich doch in ihr die verschiedensten Bedürfnisse geltend. Ist doch im Vergleich zu früheren Zeiten ein wichtiger Unterschied darin bemerkbar, daß diese neue Rechtschreibung nunmehr in allen Verhältnissen und in allen Berufsarten maßgebend sein soll, während wir früher nur eine Schulrechtschreibung hatten.

Auch das vorliegende Buch hat nun seine Eigenart. Verf. schickt auf XXXI Seiten die Regeln für die deutsche Rechtschreibung voraus, wie sie sich nach dem Ergebnis der Berliner Orthographischen Konferenz von 1901 darstellen. Wir stimmen ihm ganz bei, wenn er als das Bedenklichste an den Beschlüssen der Konferenz die Ansetzung doppelter Schreibungen zumal für Fremdwörter erklärt, was die Folge davon war, daß nicht alle Regierungen zu unbedingter Unterwerfung unter die neueren Grundsätze zu bewegen waren. Verfasser hat nun in seinem Buche dadurch eine Vereinfachung eintreten lassen, daß er die Schreibungen, welche im amtlichen Wörterverzeichnis nur noch in Klammern angeführt sind, also nirgends in erster Reihe gefordert werden, garnicht mehr aufnahm.

Die ziemlich ausführlich gegebenen Regeln erstrecken sich auf die verschiedensten Dinge, so z. B. auch auf den Bindestrich und das Auslassungszeichen (Apostroph). Das ist recht praktisch, weil auf diesen Gebieten bisweilen Zweifel entstehen. Auch über die Schreibung der Fremdwörter werden die wichtigsten Grundsätze zusammengestellt.

Das eigentliche Wörterbuch enthält den Wortschatz der deutschen Sprache in dem wünschenswerten Umfange. Man kann sich aus demselben guten Rat holen und findet denselben leicht, weil die Anordnung sehr übersichtlich ist. Hervorheben möchten wir, daß auch auf die Eigennamen in weitgehendem Maße Rücksicht genommen ist, so auch auf die aus Geschichte und Sage. Wie auf dem Titel bereits angegeben ist, wird das Buch auch zu einem Verdeutschungswörterbuch. Nicht übergehen dürfen wir überdies die beträchtliche Zahl sachlicher Erläuterungen. — So kann man denn das Werk wegen seiner vielseitigen Verwendbarkeit als einen praktischen Führer und Berater auf dem Gebiete der deutschen Rechtschreibung nur angelegentlichst empfehlen. Es stellt sich manchen anderen Hilfsmitteln auf dem Gebiete der deutschen Sprache, die demselben Verfasser ihre Entstehung verdanken, ebenbürtig zur Seite.

Köslin. R. Jonas.

Joh. Nepomuk Schwäbl, Die altbayrische Mundart. Grammatik und Sprachproben. München 1903, Lindauer. 113 S. 3,20 *M.*

Obwohl die bayrische Mundart zu denjenigen gehört, deren Grammatik schon frühzeitig (1821 von Schmeller) behandelt und

seitdem wiederholt[1]) dargestellt worden ist, erscheint doch die vorliegende Arbeit keineswegs als überflüssig, wie schon der Umstand beweist, daß sie mit Unterstützung des Vereins für bayrische Volkskunde veröffentlicht worden ist. In der Tat besitzt sie große Vorzüge: zunächst sorgfältige Angaben über die Aussprache der einzelnen Laute durch den Gebrauch von lateinischen und deutschen Typen, Accenten, Punkten u. a., sodann gründliche Darstellung der Mundart des niederbayrischen Rottals nach Lautlehre, Flexion und Syntax, endlich gedrängte Kürze der Darstellung, so daß auf dem beschränkten Raum eine große Fülle feiner Beobachtungen geboten werden konnte.

Der ganze Stoff gliedert sich in drei Teile, von denen der erste (S. 2—50) die Laute behandelt, der zweite (S. 50—91) die Formen untersucht und der dritte (S. 92—113) einige Sprachproben enthält. Syntaktisches ist nicht in einem besonderen Abschnitte zusammengestellt, sondern überall gelegentlich eingestreut. Ab und zu schweift der Verfasser auch auf das Gebiet der Worterklärung (vgl. S. 85 über den Ortsnamen Wurmansquick und S. 89 über den Ausdruck Gucksemeloh für Guckkasten) und der Bedeutungsentwickelung (z. B. S. 87 über fahren, greinen, schieben) ab. So findet denn jeder, der sich mit oberdeutschen Mundarten beschäftigt, in dem Buche reiche Belehrung und mancher, der es liest, wird sich dadurch angeregt fühlen, zu der Sammlung des noch unerforschten dialektischen Stoffes ein Scherflein beizutragen.

Für eine neue Auflage möchte ich besonders zweierlei zur Berücksichtigung empfehlen: 1. ist es wünschenswert, daß der Ausdruck der Regeln, der hin und wieder etwas unbestimmt ist, überall gleich scharf gefaßt wird, und 2. daß die übrigen Mundarten und die älteren Sprachformen (das ältere Nhd. und das Mhd.) stärker herangezogen werden, als es bis jetzt geschehen ist. So spricht der Verf. öfter von der Schrift und der Schriftsprache, wo er die mündliche Ausdrucksweise der Gebildeten (die Umgangssprache) meint, z. B. S. 48: „So überträgt der Bayer ohne Arg seine Dialektaussprache auch auf die Schrift und sagt dann fremden Ohren oft unverständlich Vermehlung". Richtig würde der Satz nur sein, wenn statt „sagt" eingesetzt wird „schreibt", was freilich der Verf. nicht meint. Ferner heißt es S. 53: Dieser Umlaut ist bei manchen Wörtern auch in den Nominativ gedrungen,; daher eine *Hend, Wend, Benk, Bräutkuh, Bräuttanz, Genshaut*". Hier paßt die Regel nur für die drei ersten Wörter, während die drei letzten Beispiele das betreffende Wort im Genetiv zeigen (*Bräut*, *Gens*: Kuh der Braut, Tanz der Braut, Fleisch der Gans). S. 56: „Nach Zahlwörtern und Zahlbegriffen steht der Singular statt des Plurals

[1]) K. Weinhold, Bayrische Grammatik 1867, O. Brenner, Mundart und Schriftsprache in Bayern 1890, Mutzl, Die bayrische Mundart, Bavaria I.

wie im Schriftdeutschen". Einmal ist es irrig, Formen wie zwei Maß, drei Lot für Singulare zu halten, da sich in ihnen die mhd. Form des sächlichen Plurals erhalten hat, und sodann ist diese flexionslose Bildung nicht bei allen Substantiven üblich, sondern nur bei maßbestimmenden. Man sagt also *drei Glas Bier*, aber *drei Biergläser*, *fünf Pfund Fleisch*, aber *fünf Pfunde* (= Gewichte). S. 32 steht: „Schriftdeutsch n wird oft zu m". Dies trifft aber nicht einmal zu bei Wörtern wie *fümf, samft, Brumft, Semft* für fünf, sanft, Brunft, Senf, wo es richtiger heißen müßte: an Stelle von schriftdeutschem n finden wir öfter in der Mundart m. Noch viel weniger läßt sich annehmen, bayrisch *Fadem*, *Bodem* sei aus Faden, Boden hervorgegangen; denn es ist gar kein Grund zu der Annahme vorhanden, daß mhd. *vadem*, *bodem* (*vaden*, *boden*) = ahd. *fadam, bodam* erst in Faden, Boden übergegangen und dann wieder in Fadem, Bodem verwandelt worden seien. Auch sind hier die Beispiele etwas bunt durcheinandergeworfen und nicht nach dem Grunde des Lautwandels (Angleichung u. s. w.) angeordnet. Ebenso verkehrt dürfte es sein, wenn auf derselben Seite behauptet wird, *Birbaum* sei aus Birnbaum hervorgegangen und *Kloiwerl* aus Knäuerl. In Wirklichkeit liegt dort die mhd. Stammform bir vor, hier die ursprüngliche, nicht dissimilierte Bildung (vgl. *Knoblauch* aus Kloblauch). S. 58 steht *Michel* neben *Hansl* und *Maxl* unter den Deminutiven, während doch das Wort hebräisch ist und die Endung el Gott bedeutet. S. 61: „In Wendungen wie: s'Haus ist voller Leut erscheint voller als eine erstarrte Form, bei der dann auch -er wegfallen kann". Von Wegfall kann hier, zumal bei einer erstarrten Form, gar keine Rede sein; in dem einen Falle ist das Prädikatsnomen flektiert, im andern nicht. S. 72 wird gn in *Glaube*, *Glück*, *Glied* u. s. w. Augment genannt. Dieser aus der griechischen Grammatik stammende Ausdruck paßt nicht einmal recht für die deutsche Vorsilbe ge beim Perfekt, geschweige denn bei den genannten Substantiven. S. 78 wird bayrisch *der-* = *er-* in erzählen u. a. auf gotisch dis zurückgeführt, was lautlich unmöglich ist. S. 84 werden die Adverbien *überhaupts, überecks, untertags, unterwegs* als Zusammenrückungen der Präpositionen über und unter mit Genetiven von Substantiven erklärt, während das s hier aller Wahrscheinlichkeit nach nicht anders aufzufassen ist als in Formen wie *andererseits* (mhd. andersît, acc. sing.), *hinterrücks* (= hinter rücke), *allerdings* (= aller Dinge), nämlich als späterer Zusatz nach Analogie anderer Wörter, vergleichbar dem von t in sonst, mundartlich anderst u. s. f. S. 88: „in andern Wörtern hat die Mundart die alte Etymologie besser bewahrt als das Nhd., so z. B. heißt es *e Kitt Rebhendln*, eine Kette Rebhühner eigentlich Kütte = ahd. *chutti*, Schar". Hier ist nicht die Etymologie besser gewahrt, sondern der Stammvokal ü, da er nicht durch volksetymologische Umdeutung in e verwandelt worden ist. Ebenda:

„Der Altbayer sagt *Kegel scheiben* und drückt sich damit viel richtiger aus als die mhd. Schriftsprache mit ihrem *Kegel schieben*". Bei mundartlich entwickelten Formen kann von richtig und falsch keine Rede sein; in beiden Fällen liegen organische Gebilde vor; in Mittel- und Niederdeutschland hat die Analogie von schieben (mhd. schieben) eingewirkt, in Oberdeutschland ist das mhd. *schiben* zu scheiben geworden wie mîn zu mein.

Der andere aufgestochene Mangel betrifft die zu geringe Berücksichtigung der übrigen Mundarten und Sprachperioden. So hätte der Verf. in meiner Syntax der Altenburger Mundart (Leipzig 1900) viele mitteldeutsche Spracherscheinungen gefunden, die mit den oberdeutschen übereinstimmen, z. B. den pleonastischen Gebrauch der Konjunktion daß nach bis, derweil u. s. w. S. 86 (vgl. meine Schrift S. 137) oder das weibliche Geschlecht von Lauterbach, womit sich vergleichen lassen die Katzbach, die Anerbach, die Steinbach, die Schwarzbach u. s. w. S. 52 (vgl. meine Schrift S. 3; Grimm, D. Gr. III 386; Hertel, Thüring. Sprachschatz S. 62 u. a.). Ferner hätte in vielen Fällen gezeigt werden können, wie das Bayrische altes Sprachgut besser erhalten hat als die Schriftsprache, z. B. bei dem Geschlecht der Wörter. Denn das sächliche genus von *Honig*, *Wange* u. a. stimmt überein mit dem von ahd. *honag*, *wange*, das männliche von *Angel*, *Grille*, *Otter* u. a. mit dem von ahd. *angul*, *grillo*, *ottar*; ferner bei den Fürwörtern: so erinnert der Dativ *ihm* in reflexivem Sinne (= sich) in Sätzen wie *er denkt ihm* = er denkt sich an den mhd. Brauch, den auch Luther großenteils festgehalten hat (vgl. 1. Kor. 11, 29: trinkt ihm selber das Gericht und K. Franke, Grundzüge der Schriftsprache Luthers S. 262).

Eisenberg, S.-A. O. Weise.

Wahner, Aufgaben aus Goethes Prosa. Leipzig 1902, W. Engelmann. VIII u. 76 S. 8. kart. 1 *M*.

Das Büchlein enthält 42 zum Teil ausführlichere Dispositionen; davon behandeln 28 Stoffe aus Dichtung und Wahrheit; die Italienische Reise und Wilhelm Meister sind mit je 6, die Leiden des jungen Werthers sind mit 2 Arbeiten vertreten. Außerdem sind noch 188 „Aufgaben zur Auswahl" hinzugefügt. Die Dispositionen sind meist wörtlich, manche mit geringen sprachlichen Änderungen den bekannten Arbeiten von Klaucke, Laas, Kluge, Pätzold, Kiy u. a. entnommen. Ob Werthers Leiden und Wilhelm Meister in die Schullektüre des Primaners gehören, darüber werden die Ansichten wohl sehr auseinandergehen. So wünschenswert es sicher erscheint, daß gerade diese Lektüre unter der einsichtigen und vorsichtigen Leitung des Lehrers stehe, so dürfte doch für eine eingehendere Behandlung in der Klasse nur in seltenen Fällen Zeit übrig bleiben. Statt dieser Werke wären

wohl besser die kleineren Schriften zur Kunstgeschichte, z. B. Laokoon, das Abendmahl Leonardos da Vinci, sowie die Briefe aus der Schweiz herangezogen worden. Wie ich über Dispositionssammlungen im allgemeinen prinzipiell denke, habe ich in der Besprechung der „Aufgaben aus Schillers Prosa“ von Wahner im Oktoberheft 1902 dieser Zeitschrift dargelegt; im besonderen habe ich mich dort auch über die Sammlung von Aufgaben aus klassischen Dramen, Epen und Romanen von Heinze und Schröder, sowie die im Anschluß daran erschienenen „Aufgaben aus der deutschen Prosalektüre der Prima“ von Prohasel und Wahner eingehender geäußert. Demnach sehe ich auch in den „Aufgaben aus Goethes Prosa“ von Wahner weniger ein empfehlenswertes Hilfsmittel für die Abfassung von Aufsätzen als einen brauchbaren Führer für die Lektüre. Fleißige Schüler werden die darin gebotenen Übersichten bei der Vorbereitung oder Repetition der Klassenlektüre, namentlich aber beim Privatstudium mit Vorteil benutzen können. Der Stoff ist nach bestimmten Gesichtspunkten geordnet; z. B. Dichtung und Wahrheit: Lebenslauf und Bildungsgang; Beschreibung von Örtlichkeiten; Charakterschilderungen. Dieser Aufgabe könnte das Büchlein ebenso wie die Aufgaben aus Schillers Prosa weit besser dienen, wenn die Herrn Herausgeber sich nicht auf die Aufnahme der in den bekannten Sammlungen gerade vorhandenen Arbeiten beschränken, sondern diese durch eigene Entwürfe ergänzen würden. Dann könnten die einzelnen Stoffe gleichmäßiger und, wenn auch nicht erschöpfend, so doch nach einem bestimmten Plane behandelt werden, ferner würde sich auch eine größere Vollständigkeit erzielen lassen. — Möchten die folgenden Bändchen und die Neuauflagen durch eine gleichmäßigere und einheitlichere Behandlung der einzelnen Prosaschriften noch brauchbarer gestaltet werden!

Landsberg a. W. Karl Seyfarth.

Karl Reuschel, Volkskundliche Streifzüge. Zwölf Vorträge über Fragen der deutschen Volkskunde. Dresden und Leipzig 1903, C. A. Koch. 266 S. 8. 4 *M*.

Unter den Wissenschaften ist die Volkskunde, gewöhnlich folklore genannt mit einem Worte, das der Engländer William Thoms im Jahre 1846 aufgebracht hat, wohl die jüngste. Es ist die Wissenschaft von der Volksseele, wie sie sich in der Sprache, dem Glauben, der Sitte, dem Recht äußert. Die Anfänge einer wissenschaftlichen Betrachtungsweise dieser Dinge reichen bis ins 18. Jahrhundert. Herder und Möser haben die ersten Anregungen gegeben, dann hat Friedrich Ludwig Jahn, der bekannte Turnvater, durch seine „Volkstum“ genannte Schrift das Interesse für die Sache in weiten Kreisen geweckt. Herangewachsen und

gereift ist die junge Wissenschaft unter dem Einfluß der Romantik und der aus ihr hervorgewachsenen Germanistik. Die Förderung, die sie namentlich durch die Gebrüder Grimm erfahren hat, ist allbekannt, ja man hat geradezu — freilich nicht ganz mit Recht — das Jahr 1835, in dem die deutsche Mythologie erschienen ist, als das Geburtsjahr der deutschen Volkskunde bezeichnet. Unter denen, welche die junge Wissenschaft weiter ausgebaut haben, ist besonders Mannhardt zu nennen; jetzt sehen wir eine ganze Schar rüstiger Forscher auf dem neu erschlossenen Gebiete sich tummeln, die über einen ganzen Generalstab von Helfern verfügen und in einer Anzahl von Zeitschriften das Wort führen. Das ist ungefähr der Inhalt des ersten Vortrages in dem Buche, das zur Besprechung vorliegt.

Im folgenden Kapitel wird die Bedeutung der Volkskunde erörtert. Niemand wird sie verkennen, aber muß denn nun auch gleich — diese Frage wird weiterhin aufgeworfen und ausführlich behandelt — die junge Wissenschaft als Lehrgegenstand in die Schule eingeführt werden? Es ist leicht begreiflich, daß die begeisterten Apostel einer neuen Lehre dieser sofort einen Platz in den Stätten der Jugendbildung zu bereiten wünschen, so plädiert der eine für Archäologie, der andere für Kunstgeschichte, ein dritter für vergleichende Sprachwissenschaft, wieder ein anderer für Anthropologie u. s. f., und so führt auch unser Verfasser eine Reihe von Kronzeugen vor, welche die Notwendigkeit, auch die Schule mit der neuen Wissenschaft zu beglücken, dargetan haben. Wenn das so zu verstehen ist, daß einzelne Ergebnisse folkloristischer Forschung gelegentlich im Deutschen, der Geschichte, der Geographie oder wo sich sonst ein natürlicher Zusammenhang bietet, zur Belebung des Lehrstoffes und zur Anregung herbeigezogen werden sollen oder können, so wird sich nicht das mindeste dagegen einwenden lassen, anregende und unterrichtete Lehrer machen das ohne Zweifel auch jetzt schon so. Eine eigene Disziplin aber in der Volkskunde zu schaffen wäre gewiß nicht ratsam; wer es wirklich versuchen wollte, würde dem Spott verfallen, den neulich ein Anonymus in den Preußischen Jahrbüchern, ich will nicht sagen mit besonderem Witz, aber gewiß nicht ohne Grund, über die vielfach auftretenden Bestrebungen, die Schule zu einem Mädchen für alles zu machen, ausgegossen hat.

Nach diesen praeambula beginnt nun der Verf. seine Streifzüge in das folkloristische Gebiet. Bei dessen riesiger Ausdehnung macht man sich auf weite Wanderungen gefaßt, fühlt sich aber beim weiteren Vordringen etwas enttäuscht. Außer einer Reihe von Vorträgen über das Volkslied, worüber gleich ausführlicher berichtet werden soll, finden wir nur einige Kapitel, in denen über den Mythus, die Sage, die Legende, das Märchen gehandelt wird, Dinge, die ganz hübsch zu lesen sind, aber nicht viel Neues

bieten, endlich einen Abschnitt, in dem der Verf. das weite Gebiet des Volksaberglaubens betritt. Animismus, Dämonenglaube und Volksmedizin sind die wichtigsten der hier behandelten Themata. Wie steht es aber mit dem Worte Aberglauben selbst? Es ist schwerlich aus overgelobe entstanden und somit eine direkte Übersetzung des lateinischen superstitio, wie Reuschel nach dem dtsch. Mtb. annimmt. Vielmehr ist das erste Wortelement zu erklären wie das aber in Aberwitz, Aberlist und ähnlichen Wörtern, was man in Kluges etym. Web. nachlesen kann.

Ungleich reicher an Inhalt sind die Betrachtungen, die dem Volksliede gewidmet sind. Sie bilden den eigentlichen Kern des Buches, an den das übrige, wie es scheint, erst später herangewachsen ist. Sind es auch nicht gerade selbständige Forschungen, die Verf. uns bietet, so hat er doch die Erträge älterer und neuerer Untersuchungen mit löblicher Sorgfalt gesammelt und zusammengestellt. Was hat man unter dem Wort Volkslied zu verstehen? Das ist die erste Frage, die aufgeworfen wird. Ihre Beantwortung erscheint heute mißlicher als früher, da man erkannt hat, daß die Volksdichtung nicht eigentlich generell von der Kunstdichtung geschieden ist, sondern daß beide Gebiete durch eine gleitende Skala miteinander verbunden sind. Verf. gibt unter den angeführten Definitionen der von John Meyer den Vorzug, die also lautet: „Als Volkspoesie werden wir diejenige Poesie bezeichnen dürfen, die im Munde des Volkes — Volk im weitesten Sinne genommen — lebt, bei der aber das Volk nichts von individuellen Anrechten weiß oder empfindet, der gegenüber es, jeder einzelne im einzelnen Falle, eine unbedingt autoritative und beherrschende Stellung empfindet". „Eine beherrschende Stellung empfinden" ist nicht gerade schön gesagt, überhaupt ist mit der ganzen, ziemlich formlosen und geschraubten Erklärung nicht viel anzufangen. Reuschel ist aber einverstanden damit und möchte nur noch die Bestimmung hinzufügen, daß die Volkspoesie eine gewisse Dauer, eine gewisse Zähigkeit besitzen muß. Warum dies? Hauptsächlich um den Gassenhauer von dem Volksliede auszuschließen. Aber soll die Dauerhaftigkeit wirklich ein entscheidendes Merkmal sein? Gibt es in der Volksdichtung nicht Eintagsgeschöpfe wie in der Kunstpoesie? Und kann man den Gassenhauer, den das Volk auf der Straße singt, mag er noch so elend sein, generell vom Volksliede trennen? Wenn denn aber doch nach Merkmalen des Volksliedes gesucht werden soll, so darf man das der Sangbarkeit nicht vergessen. Ein Lied, das diese Eigenschaft nicht besitzt, ist kein rechtes Volkslied mehr.

Und der Gassenhauer, um das Wort noch einmal zu nennen, gehört zu der Klasse derjenigen Lieder, die aus der Kunstdichtung stammen und in die breiten Schichten des Volkes herabgesunken sind. Diese Gattung hat man früher bei der Betrachtung des Volks-

liedes ganz unberücksichtigt gelassen, neuerdings dagegen hat man ihr besondere Aufmerksamkeit zugewandt. Schon Hoffmann von Fallersleben hat unter dem Titel „Unsere volkstümlichen Lieder“ eine Sammlung von solchen Gedichten veröffentlicht. Auf Grund derselben hat unser Verfasser, oder wer es sonst ist, eine Tabelle angefertigt, woraus sich das Verhältnis, in dem unsere Dichter hinsichtlich ihrer Volkstümlichkeit stehen, ergeben soll. Hoffmann von Fallersleben selbst steht mit 52 Liedern obenan, wohl deshalb, weil er öfter zu bekannten Melodien neue Texte gedichtet hat, wie das von dem Liede „Deutschland, Deutschland über alles“ sattsam bekannt ist, dann folgt Goethe mit 51, Wilhelm Müller mit 23, Uhland und Voß mit je 22 u. s. f., von Heine werden noch 16 Lieder gesungen. Man muß diese interessante Zusammenstellung, die auf S. 58 unseres Buches steht, selbst nachlesen, für ihre unbedingte Richtigkeit freilich wird Verf. sich schwerlich verbürgen wollen. Ein weiterer Beweis für die Beliebtheit und Volkstümlichkeit eines Liedes ist natürlich die Häufigkeit der Komposition. Hier nimmt Heines bekanntes Lied „Du bist wie eine Blume“ die erste Stelle ein.

Es ist klar, daß das Kunstlied, wenn es sich langsam zum Volksliede fortbewegt, manigfache Veränderungen erleiden muß. Auch mit diesen Veränderungen, dem sog. Zersingen des Kunstliedes, hat sich die Forschung neuerdings vielfach beschäftigt. Hildebrand hat z. T. Schillersche Gedichte, Erich Schmidt Goethes Lied „Kleine Blumen, kleine Blätter“ durch alle Stadien seiner Veränderung verfolgt. Auch Reuschel gibt in seinem Buche mehrere interessante Proben solcher zuweilen bewußter, meist jedoch unbewußter Um- und Zudichtungen. Daß umgekehrt Volkslieder durch bewußte Umdichtung manchmal in die Sphäre der Kunstdichtung erhoben worden sind, ist bekannt, auch diese Tatsache hat Verf. nicht unerwähnt gelassen.

Aus dar Arbeit hat der Leipziger Nationalökonom Bücher alle Kunstübung, die Poesie, die Musik, den Tanz abgeleitet. Seine Anschauungen gibt Verf. in einem besonderen Kapitel seines Buches wieder, und da nicht jeder in der Lage ist, Büchers Arbeiten zu lesen, so kann man Reuschel nur Dank wissen, daß er die Gedanken jenes geistvollen Forschers hier leicht zugänglich gemacht hat. Freilich wird man gut tun, mit allem Vorbehalt an die Lektüre dieses Abschnittes zu gehen, wie denn Bücher keineswegs überall Zustimmung gefunden hat, wenn auch Reuschel im ganzen auf seiner Seite steht. Einzelnes muß jedem auffallen. Es klingt doch komisch, wenn alles Ernstes die Frage aufgeworfen wird, ob auch die Wiegenlieder zu den Arbeitsgesängen zu rechnen seien. Und gewagt ist auch die Vermutung, die Verlegung des germanischen Accents auf die Stammsilbe hänge mit dem taktmäßigen Schreiten bei den Opfergesängen zusammen. Wäre das richtig, so würde die fragliche Ver-

änderung schwerlich auf die germanischen Sprachen beschränkt geblieben sein.

Der Rest alter Tanzlieder liegt in den sog. Schnaderhüpfeln vor, wie denn das Wort mit Schmeller als Schnittersprung zu deuten ist. Unser Verf. rechnet sie entschieden, und mit Recht, zum Volksliede, wiewohl sich seine oben angeführte Bemerkung über die Langlebigkeit echter Volkspoesie vielleicht nicht ganz damit verträgt, und widmet diesen leichten Improvisationen einen eigenen Abschnitt. Er bespricht ihren metrischen Bau, ihre stilistischen Eigentümlichkeiten, ihre Verbreitung, bezw. ihre Bodenständigkeit innerhalb der deutschen Gaue. Auch bei dieser Gattung lassen sich oft bestimmte Verfasser nachweisen; die bekannten Dialektdichter Klesheim, Kobell, Stieler, Seidl u. a. haben ihren Humor oftmals auch in der Dichtung von Schnaderhüpfeln betätigt. Ob es aber möglich ist, wie das versucht worden ist, diese wie nach der Stimmung, so auch nach der Form überaus mannigfaltigen Eingebungen des Augenblicks auf ein gemeinsames metrisches Grundschema zurückzuführen, dürfte die Frage sein.

Erörterungen über den Stil des Volksliedes im allgemeinen, seine landschaftliche Verbreitung, seine kulturgeschichtliche Bedeutung — wobei auch die sog. Kontrafakturen, d. h. die Umdichtung weltlicher Lieder in geistliche, zur Sprache kommen — bilden den Schluß dieser inhaltsreichen Aufsätze. Und welche Aussichten hat nun das deutsche Volkslied in der Zukunft? Sehr geringe, urteilt Verf. mit Recht. Denn in einer Zeit, wo der Kampf um die materiellen Güter des Lebens tobt, kann die naive Freude am Volksgesange nicht gedeihen, und das Rasseln der Maschinen, die Dampfpfeife der Lokomotive übertönt ihn mit brutaler Gewalt. „Retten wir daher, was noch zu retten ist“ ruft Verf. am Schluß. Retten können wir freilich die Überlieferung, soweit sie nur vorliegt, aber was soll man tun, um die unter den Einflüssen des großstädtischen Lebens mehr und mehr dahinschwindende Naivität der Volksseele und ihre Triebkraft zu schützen? Es kann keine Frage sein: je mehr Bildung und Kultur ihre Wurzeln in die Tiefe senken, um so mehr wird Volksdichtung und Kunstdichtung zusammenfallen.

Weimar. F. Kuntze.

Paul Cauer, Palaestra vitae. Eine neue Aufgabe des altklassischen Unterrichtes. Berlin 1903, Weidmannsche Buchhandlung. VIII u. 156 S. 3,40 *M*.

Als 'Protest für die Kraft und das Recht der Gymnasialbildung' ist dieser dritte Teil der Trilogie gedacht, deren beide erste Teile in der 'Kunst des Übersetzens' und in der 'Grammatica militans' seit Jahren vorliegen und für schon gar viele vortreffliche Führer auf dem Gebiete der Gymnasialpädagogik geworden sind. Jeden-

falls ist es mit großer Freude zu begrüßen, daß Cauer in der Palaestra vitae sein Düsseldorfer Programm vom Jahre 1900 so stattlich erweitert und in bequemer Buchform allgemein zugänglich gemacht hat. 'Wie dient das Gymnasium dem Leben?' hatte damals im Titel die Fragestellung gelautet; genauer noch präzisiert die Einleitung der vorliegenden Buchausgabe diese Fragestellung dahin, daß es gilt 'zu erörtern, wie der Stoff anzugreifen und oft erst hervorzulocken sei, damit eine entschlosssenere Vertiefung in das klassische Altertum, die wir für das Gymnasium wünschen und fordern, gerade dazu diene, für die mancherlei Seiten des modernen Lebens, die in seinem Lehrplan nicht unmittelbar berücksichtigt werden können, den Sinn zu wecken und das Verständnis vorzubereiten' (S. VI). Es klingt aus diesen Worten eine Anschauung des Verfassers heraus, die auch der Untertitel des Buches zum Ausdruck bringt: Cauer sieht in dem, was er bringt, den Hinweis auf 'eine neue Aufgabe des altklassischen Unterrichtes'. 'Eine neue Aufgabe' — da ist's denn kein Wunder, daß mancher Leser den Kopf schüttelt und die Meinung äußert, gar so neu sei diese Aufgabe doch nicht, und es schweben ihm wohl auf der Zunge die Namen zahlreicher Vertreter des humanistischen Gymnasiums, die er — schon lange vor dem Erscheinen der Cauerschen Schrift — durchaus in demselben Sinne unterrichten sah, und die Titel nicht weniger früherer Beiträge zur Gymnasialpädagogik, die mit der Gedankenrichtung und den Stoffdarbietungen der 'Palaestra vitae' durchaus übereinstimmen. Gewiß will Cauer selbst das Beiwort 'neu' in der Aufschrift seines Buches cum grano salis verstanden wissen; die Aufgabe ist neu insofern, als sie der planmäßigen Ausgestaltung, und mehr noch insofern, als sie dem klaren Bewußtsein und der tatkräftigen Anteilnahme aller Lehrer des Griechischen und Lateinischen grundsätzlich näher gebracht werden muß, nicht beschränkt bleiben darf auf den Kreis der zahlreichen hervorragenden und tüchtigen Gymnasialmänner, die sie schon jetzt verstehen und durchführen. Der Verfasser selbst liefert zu dem Worte 'neu' einen Kommentar, wenn er in der Einleitung (S. 4) darauf hinweist, wie 'es bei den Lehrern der alten Sprachen leider nichts Ungewöhnliches ist, daß sie als Hüter einer ehrwürdigen Überlieferung still sitzen und zusehen, bequem und sorglos oder resigniert und verdrießlich, nach der Natur eines jeden'. Ich glaube, es gibt keinen unter uns, der nicht aus seinem Beobachtungskreise mehr oder minder zahlreiche Belege für die Richtigkeit dieser Cauerschen Behauptung vorbringen könnte, und in der inneren Geschichte des Gymnasiums der letzten 20 Jahre würde doch mehr als ein dunkles Blatt stehen, wenn man auf Grund eindringlicher Nachforschung das Maß der Frische und des Verständnisses darzulegen unternähme, mit dem Gedanken der in der Palaestra vitae vertretenen Art in den Durchschnittsdarbietungen des altklassischen Unter-

richtes zur Verwirklichung gelangt sind. Mögen also auch sehr zahlreiche Vertreter des humanistischen Gymnasiums in der Palaestra vitae das Bild eigener, schon lange von ihnen durchgeführter Bestrebungen erblicken: so ganz abweisen läßt sich doch das Beiwort nicht, mit dem Cauer dem fortan ganz auf seine innere Kraft gestellten Gymnasium seine Gedanken wohl besonders lebhaft ans Herz legen wollte. Auch seinem Aufruf zur Ergänzung der von ihm gebotenen Proben (S. 8) kann man m. E. nur die Beachtung aller derer wünschen, die an die Mission des Gymnasiums — und zwar natürlich des Gymnasiums mit einem lebensfähig erhaltenen griechischen Unterricht — fest und entschlossen glauben (vgl. S. VII).

Die neun Abschnitte der Cauerschen Schrift sind durch folgende Überschriften gekennzeichnet: 1. Exakte Wissenschaft. 2. Zur Himmelskunde. 3. Geographisches. 4. Wirtschaftsleben. 5. Staat und Politik. 6. Geschichte. 7. Die Geschichtschreiber. 8. Kunst. 9. Lebensfragen. Es ist nicht die Aufgabe dieser Anzeige, eine Liste aller der Randbemerkungen zu geben, die dem Leser zur Ergänzung des in dem Buche gebotenen Materials oder zur Feststellung abweichender Auffassung im einzelnen etwa in die Feder fließen. Um einige wenige Beispiele zu geben, so vermisse ich bei der Behandlung von Ebbe und Flut S. 37 den Hinweis auf die für die Jugend besonders anziehende Curtiussche Schilderung von Alexanders Abenteuer am Indischen Ozean; Cauers Eintreten für die Anabasislektüre (S. 82) scheint mir sehr erfreulich, aber schwerlich ist richtig, wenn er von dem 'unglücklichen ἐντεῦθεν ἐξελαύνει' der ersten sieben Kapitel spricht — diese Marschangaben verfolgen doch sehr bestimmte praktische Zwecke, von denen auch die Schüler mit Interesse Kenntnis nehmen. Dem Isokrates geschieht m. E. Unrecht, wenn er auf S. 136 mit dem Schlagwort 'Schönredner' schlechthin unter die verwiesen wird, für die nur die Form, nicht der Inhalt in Frage kommt; das Urteil des Verfassers gibt freilich die Vulgataauffassung über Isokrates wieder, deren mangelnde Berechtigung allein schon aus einer genaueren Betrachtung der Isokrateischen Schule hervorgehen dürfte. Wenn endlich Verf. auf derselben Seite grundsätzlich daran festzuhalten rät, 'daß Fachliteratur in den Fachunterricht gehört', so kann ich dem nur für die Fälle zustimmen, in denen es sich lediglich um die äußerliche altsprachliche Form für die Wiedergabe des rein Tatsächlichen handelt.

In der Beurteilung des jetzigen staatlichen Lehrplans der preußischen Gymnasien scheint Cauer mir durchaus das Richtige zu treffen, indem er eine Verstärkung des altgeschichtlichen Unterrichts verlangt; es ist gewiß verkehrt, die alte Geschichte im Lehrplane des Gymnasiums nur als Stück 1 der nur im Längsschnitt betrachteten und demgemäß auf die Klassen verteilten Weltgeschichte zu behandeln; Verf. ist sicher auf dem richtigen

Wege, wenn er sowohl in dem vorliegenden Buche wie auch anderwärts (s. Wochenschr. f. klass. Philologie 1902 Sp. 1182 f.) verlangt, daß entsprechend der Richtung jeder der drei höheren Schularten hier die alte und dort die englisch-französische Geschichte eine ausgedehntere, auch quellenmäßig vertiefte Behandlung erfährt. In diesem Sinne muß in der Tat auch meiner Meinung nach auf 'die Beseitigung der schlimmsten Not, der Verkümmerung der alten Geschichte' nach dem 'Defensivsieg' der gymnasialen Sache im Jahre 1900 (S. 130) das nächste Streben der Vertreter der humanistischen Anstalten gerichtet sein.

Charlottenburg. Julius Ziehen.

Sophokles' ausgewählte Tragödien König Oedipus — Oedipus in Kolonos — Antigone — Elektra. Mit Rücksicht auf die Bühne übertragen von Adolf Wilbrandt. Zweite Auflage. Mit der Sophoklesstatue des Lateran als Titelbild. München 1903, C. H. Becksche Verlagsbuchhandlung. VI u. 343 S. 8. 5 ℳ.

Da die Bearbeitungen altgriechischer Dramen, die Adolf Wilbrandt zuerst 1866 und 1867 veröffentlichte, nach dem Titel und den weiteren Ausführungen im Vorwort und in der Einleitung bestimmt sind, das antike Drama auf unsern Bühnen zu neuem Leben zu erwecken, so möchte vielleicht eine Besprechung derselben nicht genau in den Rahmen der Ztschr. f. d. GW. passen. Wenn gleichwohl die Redaktion eine solche wünschte, so komme ich diesem Wunsche gern nach, besonders mit Rücksicht darauf, daß ja heute gern die Ansicht geltend gemacht wird, gute Übersetzungen reichten aus, um auch in höheren Lehranstalten die Kenntnis des Altertums zu vermitteln. Eine Kritik von philologischem Standpunkte aus würde nicht angebracht sein, da der Verf. eine eigentliche Übersetzung nicht beabsichtigt hat. Die Freiheiten, die er sich in Veränderungen des Textes, in Auslassungen und Umstellungen genommen hat, müssen mit Rücksicht auf seinen Zweck als berechtigt anerkannt werden. Gleichwohl ist rühmend hervorzuheben, daß er sich meist eng genug an den Urtext anschließt, daß seine Bearbeitung auch den Ansprüchen, die man an eine freie Übersetzung stellt, wohl genügt.

„Es gilt", sagt der Verf. in der Einleitung, „durch die Mittel unsrer Sprache die gleichen Wirkungen hervorzurufen, die der Grieche durch die seinigen erzielte; dem Pathos seiner Helden die äußere und innere Lebendigkeit wiederzugeben, die ihm damals der durch den Dichter einstudierte Vortrag verlieh". Daß am sichersten ein bühnenkundiger Dichter wie Wilbrandt solches Ziel erreichen könnte, ist unzweifelhaft; aber dieses Ziel ist sehr hoch gesteckt. Es ist nicht so leicht, die Wirkung der antiken Tragödie auf die damaligen Zuschauer festzustellen, namentlich kaum, wie viel von dieser Wirkung der Form zugeschrieben

werden muß. Und gerade die Form ist es, die mehr als der geistige Inhalt uns von der Antike trennt, und für Bearbeitungen, wie die vorliegende, liegt eine Hauptschwierigkeit darin, eine gleichwertige Form zu finden. Am schärfsten zeigt dies der Chor, der als Grundelement der griechischen Tragödie untrennbar mit derselben verbunden war, dem deutschen Schauspiel fremd auch mit künstlichen Mitteln sich in dasselbe nicht einführen ließ. Seinem Ursprung und Wesen nach ist der Chor auf den Gesang, nicht auf den deklamatorischen Vortrag hingewiesen, aber auf der deutschen Bühne hat die Zusammenstellung von gesprochenen und gesungenen Teilen nie recht heimisch werden wollen, selbst in der Oper nicht unbestritten bestanden. Wenn man griechische Dramen mit ihren in Musik gesetzten Chören in deutschen Übersetzungen auf unsre Bühne gebracht hat, so sind solche Aufführungen nicht ohne Wirkung gewesen, aber sie sind immer als fremdartige Erscheinungen aufgefaßt und nie eigentlich heimisch geworden. Daß unsre Kompositionen die antike Musik nicht in ihrer Eigentümlichkeit wiederspiegeln können, dürfte dabei von geringem Belang sein und Wilbrandts Bemerkung: „Wenn man den Chor mit Mendelssohnscher Musik bekleidet, so hat er nur ein beseeltes Gewand, aber er selbst bleibt kalt und die moderne Hülle macht ihn nur zu etwas anderem, nicht lebendig. Denn sein Wesen war nicht gesungen, sondern verstanden zu werden" dürfte nicht jedermann als zutreffend erscheinen. Aber doch wird unsre Bühne auf den Vortrag der geschlossenen Chorlieder durch Gesang nach Lage der Sache wohl verzichten müssen; an eine Rezitation durch den gesamten Chor wird wohl niemand im Ernste denken.

Mit welchen Mitteln hat Wilbrandt diese Schwierigkeiten zu überwinden versucht? Den Chor, mit allem was er vorzutragen hat, auszuscheiden, war nicht angängig, schon deshalb nicht, weil derselbe oft in den Dialog, mitunter auch in die Handlung selbst eingreift. Für solche Partien würde sich, da sie auch auf der antiken Bühne meist einzelnen Personen aus dem Chor zugewiesen sind, wohl ein Ersatz durch Repräsentanten, die auch uns annehmbar erscheinen, finden lassen, schwer aber für die dem gesamten Chor zufallenden Partien. Wilbrandt hat auch diesen Versuch gemacht. In der Elektra tritt ein Chor überhaupt nicht auf, seine Aufgaben sind an zwei Dienerinnen übertragen, eine ältere und eine jüngere. Dabei sind manche Veränderungen notwendig geworden, einzelne Stücke, wie V. 124—126, 504—515 fortgelassen, 479—503 der Elektra zugewiesen. Äußerlich erscheint es schon befremdend, wenn V. 1384—1397 die beiden Dienerinnen ohne ersichtlichen Grund auf der Bühne bleiben, während die handelnden Personen dieselbe verlassen, aber bedenklicher noch ist innerlich das Verhältnis. Sophokles läßt einen Chor von Jungfrauen auftreten, die zu Elektra in freund-

schaftlicher Beziehung, also so ziemlich auf gleicher Stufe mit ihr stehen; die Dienerinnen bei Wilbrandt stehen unter ihr (V. 253 Du bist die Herrin, dein sind wir), und so klingt vieles, was sie sagen, zu vertraulich (V. 234 Mit liebevollem Herzen rat' ich dir wie eine treue Mutter), anderes gar zu hoch (vgl. V. 823 Wo sind die Blitze des Zeus, und wo du Gott der Strahlen, seht ihr das alles und entflammt nicht?). Von einer Beziehung der Dienerinnen zur Handlung, die ihr Auftreten notwendig machte, ist nichts zu finden.

In den anderen drei Tragödien ist der Chor als solcher so mit der Handlung verknüpft, daß das Auftreten einer Gesamtheit von einer größeren Zahl von Personen nicht zu entbehren war. Darum hat Wilbrandt Antig. 100—154 und 1347—1353 einen Chor der Knaben und einen Chor der Greise sprechen (oder singen?) lassen, also genau die antike Form beibehalten oder eigentlich noch einen neuen Chor hinzugefügt. Sonst ist an die Stelle des Chors eine Versammlung von Bürgern, Priestern gesetzt, von denen nur einzelne Personen, als Sprecher, Bürger, Priester bezeichnet, sich sprechend an den Vorgängen auf der Bühne beteiligen, nur einmal in dem Bakchoschor Antig. 1115 ff. mit dem Sprecher abwechselnd, als Chor mitwirken.

Diese verschiedenen Wege, sich mit dem antiken Chor abzufinden, möchten an und für sich zu keinen Einwendungen Veranlassung geben, wenn statt des „toten attischen Chors" (S. 9) etwas auf die Bühne gebracht wäre, das nach unserm modernen Gefühl wirkliches Leben hätte. Ich kann mich des Eindruckes nicht erwehren, daß wir es mit einem Notbehelf zu tun haben, der nicht imstande ist, das uns fremde Element mit dem Ganzen in eine organische, notwendige Einheit zu bringen. Denn wenn eine größere Zahl nicht sprechender, an der Handlung kaum beteiligter Personen dauernd auf der Bühne verweilt, wenn für ihr Verweilen oder ihr Wiederauftreten nach erfolgtem Abgange eine mehr oder weniger künstliche Motivierung gefunden werden muß, so kann dies nicht anders als störend wirken, und auch die Ähnlichkeit mit den in unseren Schauspielen vorkommenden Volksscenen, Aufzügen u. dgl. ist nur eine sehr entfernte. Ebenso wenig will es uns gelingen, den Gedankeninhalt der einem Sprecher in den Mund gelegten Chorlieder mit dem Ganzen in rechte Verbindung zu setzen und ihren Charakter der Person des Sprechers natürlich zu finden, selbst wenn der poetische Glanz des lyrischen Originals gedämpft und der hohe Flug des Gedankens gemäßigt wird.

Für die Griechen war der Tragödie als poetischer Schöpfung die poetische Form des Verses notwendig, für uns ist sie, wenn auch nicht erforderlich, doch anwendbar. Aber der griechische Versbau läßt sich nicht ohne weiteres auf die deutsche Sprache übertragen. Daß „es uns unmöglich ist, auf die Länge die di-

podische Natur des Trimeters festzuhalten, unmöglich, seine Einförmigkeit so reich zu vervielfachen, wie es der Grieche vermochte", wird man Wilbrandt (S. 13) zugeben, ebenso daß „er uns ernst und schwer erklingt, während er den Griechen ein bequemes flüssiges Maß war", aber den Satz, daß „er ihnen eben das war, was uns der moderne fünffüßige Jambus ist, wird wahrscheinlich nicht jedermann in vollem Umfange gelten lassen. Wie dem auch sei, wir haben uns an diesen Vers in dem Dialoge gewöhnt und können es darum billigen, daß Wilbrandt ihn gewählt hat. Die Schwierigkeiten, auf die bei dieser Wahl die Übertragung stößt, hat Wilbrandt meist glücklich überwunden. Auf die Art, wie er dies erreicht hat, namentlich auf seine Behandlung der Stichomythie näher einzugehen, muß ich mir hier versagen.

Eine schwerer zu lösende Aufgabe stellen die lyrischen Versmaße. Daß Wilbrandt nicht geneigt war, dieselben nachzubilden, ist selbstverständlich und, wenigstens nach meiner Auffassung, zu billigen. Die viel erörterte Frage, um die es sich handelt, hier wieder aufzunehmen, scheint mir zwecklos, ich meine, jeder Versuch hat gezeigt, daß die sprachlichen Formen, die Wortbetonung im Verhältnis zur rhythmischen Hebung, die metrischen Grundlagen in beiden Sprachen zu verschieden sind, als daß ein befriedigendes Ergebnis erreicht werden könnte. Die Verse von verschiedener Länge, seltener gereimt als reimlos, fast ausschließlich in jambischem oder trochäischem Rhythmus, die Wilbrandt gewählt hat, lassen allerdings den Reichtum des Originals nicht ahnen.

Die Sprache der Übertragung ist, wenn auch im ganzen etwas nüchterner als die des Originals, doch wie es von Wilbrandt nicht anders zu erwarten war, edel und, was besonders erfreulich ist, durchaus deutsch, so daß man kaum gewahrt, daß man es mit einer Nachbildung zu tun hat; die Verse sind tadellos gebaut und wohlklingend. Selbst der, dem das Original vollkommen vertraut ist, wird diese Bearbeitung mit Genuß lesen. Ob es ihr gelingen wird, auf unsern Bühnen Fuß zu fassen, muß die Erfahrung lehren.

Berlin. B. Büchsenschütz.

O. Altenburg, Euripides' Hippolyt, für den Schulgebrauch herausgegeben. Mit 4 Abbildungen. Leipzig 1903, G. Freytag. XXIV u. 56 S. 8. geb. 1 *M*.

Der rührige Hsgb. läßt der Medea des Euripides jetzt den Hippolyt folgen. An das Vorwort (S. V—VII) schließt sich die Einleitung (S. VIII—XXIV), daran die ὑπόθεσις und der Text des Hippolyt (bis S. 49), endlich (von S. 50 an) eine Übersicht über die Versmaße.

In der Textgestaltung ist A. „in erster Linie Wecklein und Barthold gefolgt", bringt aber auch eigene Besserungsversuche. Befriedigt bin ich von letzteren nicht oft (vgl. den von ihm eingeschobenen Vers 468 *οὐδὲ στέγην ἀκριβώσειεν ἂν κανών*). Indes ist der Text des Hippolyt sehr verderbt und die Arbeit des Herausgebers hier so mühsam und entsagungsvoll, daß die Kritik über weniger Gelungenes hinwegsehen muß. Wichtiger scheint es mir, auf die Motive hinzuweisen, die den Hsgb. öfter zu Konjekturen veranlaßten. Da lesen wir S. VI zu dem V. 468 „das Zahlenverhältnis tritt jetzt deutlich zu Tage", und „Der Naturalismus ist doch zu grob in VV. 494. 5", S. VII „möglicherweise erklären sich so" — daß nämlich durch Schauspieler aus des Dichters erster Hippolytdichtung manches seinen Weg in die zweite gefunden habe — „die Übertreibungen teils nach der Seite des Naturalismus, teils nach der Seite der bis zur Roheit gesteigerten Weiberfeindschaft". Der Hsgb. wird zugeben, daß man auch anders darüber urteilen kann. — Zu loben ist es, daß A. „dem Schüler die Pulse des dramatischen Lebens . . . durch Absätze im Druck verständlich zu machen gesucht hat". Überhaupt liegt, was die neue Ausgabe Gutes bringt, mehr nach der pädagogischen als nach der philologischen Seite hin. Die vier Abbildungen sind kaum als Schmuck des Buches zu bezeichnen, sie sind wenig deutlich, namentlich Nr. 2 bietet kaum mehr als Umrisse. Was soll der Schüler daraus lernen? Indes fällt dies auf das Konto der Verlagsbuchhandlung. Dem Hsgb. aber allein gehört die sorgfältige Einleitung an, wo nacheinander behandelt werden: das Leben des Euripides, die dramatische Kunst des Euripides, der Hippolyt des Euripides und zwar a) der Sagenstoff, b) die dramatische Handlung bei Euripides, dann die neueren Hippolytdramen, der Hippolyt des Euripides und die bildende Kunst, endlich der Aufbau des Hippolyt. Unterschreiben mag ich hier nicht alles, namentlich nicht, was S. XII wieder wie in der Einleitung zur Medea über die Buße als unerläßliche Ergänzung der Schuld vorgetragen wird; aber ich will gern anerkennen, daß ein warmherziger Zug diese Ausführungen durchweht, der seinen Einfluß auf unsre Jugend nicht verfehlen wird.

Liegnitz. Wilhelm Gemoll.

Isokrates' Panegyrikos herausgegeben und erklärt von Josef Mesk. Leipzig und Berlin 1903, B. G. Teubner. Textheft IV u. 49 S. 8, Einleitung und Kommentar 66 S. 8. 1,40 *M*.

Die vorliegende Ausgabe des isokratischen Panegyrikos bildet die zweite Nummer der Sammlung der 'Meisterwerke der Griechen und Römer in kommentierten Ausgaben', welche nach der Ankündigung für die Privatlektüre der Schüler der oberen Gymnasialklassen und des weiteren auch für angehende Philologen sowie

Freunde des klassischen Altertums bestimmt ist. Text und Kommentarien sind der Struktur dieser Ausgaben entsprechend auf zwei getrennte Hefte verteilt. In jenem hat der Herausgeber, wie er selbst angibt, im wesentlichen die Rezension meiner kleinen Ausgabe (Leipzig 1890) wiedergegeben, nur sich noch enger an den Urbinas angeschlossen. Bis Drerups Ausgabe vorliegt, ist es besser, nicht über Lesarten zu rechten. In der Orthographie war *ἐξηῦρε* 89, *ἐξηυρήκαμεν* 168 zu bessern: das lehren die Inschriften jetzt; bei *κατακεκλειμένους* 34 kann man noch schwanken, aber für eine 380 erschienene Schrift ist die Schreibung mit *ῃ* ungleich wahrscheinlicher. 184 verlangt der Sinn (rhetorische Frage) die Accentuation *οὔκουν* (statt *οὐκοῦν*). 106 Komma vor *ἥνπερ* am besten streichen oder ein zweites nach *αὐτοῖς* einfügen. — Der Text ist sehr korrekt gedruckt; 85 l. *ἅμιλλαν*. *Ἐπ.*, 99 *τὴν αὑτῶν*.

Das zweite Heft enthält Einleitung, Kommentar, Wörterverzeichnis und Namensverzeichnis, welch letztere zwei zu einigen Bemerkungen Anlaß geben. Die Einleitung ist dreigeteilt: 1. Isokrates' Leben und Schriften, 2. der Panegyrikos (Gedankengang und spezielle Einführung), 3. geschichtliche Übersicht. Um mit diesem letzten Abschnitt zu beginnen, so bietet er eine geschickte Übersicht über die historischen Geschehnisse von 405 ab, natürlich mit besonderer Berücksichtigung der in der Rede erwähnten Tatsachen. Übrigens beginnt nach inschriftlichem Zeugnis der athenische Mauerbau schon vor Konon (S. 17), in dem Augenblick, wo Athen durch Parteinahme in der böotisch-phokischen Fehde sich gegen Spartas Bundesgenossen stellt. — In der Sondereinleitung zum Panegyrikos hätte m. E. schärfer hervorgekehrt werden müssen, daß diese Rede im Dienste der Bestrebungen der athenischen Aktionspartei, die dann drei Jahre später den zweiten Seebund zustande bringt, steht, wie ich das in meiner Einleitung S. XXIII kurz angedeutet habe und v. Wilamowitz Arist. u. Ath. II 380 eingehend dargelegt hat. Es steht die hierin sich bekundende Auffassung der Rede augenscheinlich in Zusammenhang mit der Anschauung des Hsgb. von der politischen Bedeutung des Isokrates überhaupt. Er faßt sein Glaubensbekenntnis in den Satz zusammen 'Isokrates war kein weitblickender Politiker'; des weiteren fügt er hinzu 'der Rhetor stand dem öffentlichen Leben viel zu fern, um es richtig beurteilen zu können'. Ich muß bekennen, ich hatte geglaubt, wir wären über diese Auffassung des Politikers Isokrates hinaus. Tatsächlich ist die Anerkennung für ihn andauernd in demselben Maße gewachsen, wie unsere Kenntnis seiner Zeitgeschichte zunahm und damit das Verständnis dieser Geschichte sich vertiefte; woraus zu schließen, daß es nicht eben an Isokrates lag, daß man meinen konnte, ihn schelten zu dürfen. Er war trotz seiner, man möchte fast sagen, fixen Idee des Perserkrieges im Grunde ein Realpolitiker und zwar in viel höherem Maße als

Leute, die von der Rednerbühne aus auf den hehren Prinzipien der Demokratie herumritten. Im Grunde war er ein ὀψιμαθής; aber ein langes Leben gönnte ihm Zeit nachzuholen, und eine glückliche Anlage ließ ihn dies auch wirklich und dauernd tun. Das sicherste Zeichen geistiger Kraft ist jene Elastizität, die es glücklichen Naturen bis zum höchsten Alter hinauf ermöglicht, für neue Erfahrungen und Erscheinungen offen und empfänglich zu bleiben, jedes Neue mit dem Schatze des Alten zusammenzuarbeiten und so das Alte immer verjüngend umzuformen. Diese Gabe hat Isokrates in hohem Maße besessen. Daraus erklären sich die mannigfachen Wandlungen seiner Anschauung, deren Kenntnis wir seiner fast naiven Offenheit verdanken; daraus auch die zunehmende Reife seines politischen Urteils, die sich mit Kraft im 90jährigen bewies. Eine Erfassung der politischen Lage um 346, wie sie der 'Philippikos' bietet, sucht man zum zweiten Male vergeblich in der gleichzeitigen Literatur. Aber der ewige Perserzug? Gewiß, Isokrates hatte nichts vergessen, aber er hatte zugelernt. Ich habe ihn früher auch anders beurteilt, nie ihn jedoch für einen gehalten, der nichts vergessen, aber auch nichts zugelernt hätte.

Der Kommentar ist seinem Zwecke entsprechend elementar gehalten und wird schwerlich irgend im Stiche lassen. Zweifelhaft ist mir, ob die Bemerkung zu § 21 'das Recht Athens . . . wird durch einen doppelten Schluß in hypothetisch-kategorischer Form erwiesen' dem sonst berücksichtigten Niveau der vorausgesetzten Benutzer entspricht. 118 zu Φασήλιδος ist die Fassung mißverständlich: es fehlt vor 'südlich' der Hauptbegriff 'nach Westen'. — Zu § 8 (Z. 17) wäre namentlich wegen des Accentes, der in der Einleitung auf Gorgias gelegt ist, wohl daran zu erinnern gewesen, daß die Stelle die gorgianische Parole wiedergibt. — 158 würde die Bemerkung zu Τρωϊκοῖς gewiß etwas anders ausgefallen sein, wenn der Hsgb. sich der Eingangskapitel des Herodot erinnert hätte. — Die Bemerkung, daß bei dem auf πρῶτον μέν 91 und 101 folgenden ἔπειτα das δέ fehlt, konnte allgemeiner gefaßt werden, da Cobet dies als die normale attische Sprechweise erwiesen hat. — Eine Anzahl von Erklärungen muß ich beanstanden. In sprachlicher Hinsicht: 155 θεῶν ἕδη nicht 'Götterbilder', wie aus vermeintlichem Gegensatz zu dem folgenden νεώς geschlossen wird; der Gegensatz zu diesen sind hier τεμένη; darum stehen sie auch voran. 162 ὁρμητηρίων unrichtig als 'Stützen für den Notfall (Hekatomnos und die kleinasiatischen Griechen)' erklärt. Es ist vielmehr die breite Operationsbasis für den Kriegsbeginn, welche die ganze Küste Kleinasiens umfaßt, gemeint. — Sachliches: Daß Athen im 4. Jhd. rund 100 000 Einwohner hatte (§ 23), sollte man vorsichtigerweise auch in einem Schülerkommentar nicht versichern. — Die ungeheuerliche herodoteische Angabe über die Stärke des Heeres des Xerxes durfte doch nicht

ohne einen warnenden Fingerzeig weitergegeben werden (§ 93). — Für die oligarchische Revolution (§ 79) war namentlich für Schüler einfach 411 anzugeben, da sie ja erst im Thargelion des J. des Kallias beginnt. — Nicht die Prozesse schlechthin hatten für die Bündner des 5. Jhd. ihr Forum in Athen (§ 113); die privaten Klagen geringeren Objekts (z. B. unter 100 Dr. in Milet) verblieben den *πόλεις*. — § 108 Js. verschweigt nicht, daß Euboia von 506—411 den Athenern gehörte, sondern daß die Athener Kleruchen dorthin schickten. — 114 *ἑνὶ ψηφίσματι*: 'ein einziger Volksbeschluß hätte genügt, den Bund aufzulösen und damit die Übelstände zu beheben'. Das ist staatsrechtlich falsch und für Isokrates ein unmöglicher Gedanke. Der Sinn ist: so wenig Schaden hat Athen den Bündnern gebracht in 70 Jahren, daß man allen in ein einziges Psephisma zusammenfassen könnte. — An Druckversehen bemerkte ich zu 17 *τώ πόλει*, 94 *προὐδόϑησαν*, 114 *'Ορκίων* und im letzten Worte *Χίος*.

Ich habe die vielen Einzelheiten nur mit Rücksicht auf eine etwaige Neuauflage hergesetzt und möchte mit ihnen nicht den Eindruck erwecken, als ob ich meinte, die Ausgabe würde ihrem Zwecke nicht entsprechen. Ich halte sie im Gegenteil für ganz praktisch und brauchbar, gebe mich allerdings keinen Illusionen darüber hin, daß sie viel gebraucht werden wird. Der 'Panegyrikos' ist gar nicht eine so leichte Rede, wie man vielfach gemeint hat; wirklich interessant wird sie nur für den sein, der sie eher etwas schwer findet. Wer sie als leichte Rede zu lesen gedenkt, ohne die für ein sachliches Interesse nötigen historischen Kenntnisse zu besitzen, muß sich notwendig bei ihr langweilen, es sei denn, er sei so weit, daß ihm der Zauber der wahrhaft meisterhaften Form auf ästhetischem Gebiete einen Ersatz für den Verlust zu gewähren vermöge, den auf dem Gebiete des Intellektes ihm Mangel jener Kenntnisse verursacht. Dieses ästhetische Genießen wird nur in allerseltensten Fällen in den Kreisen derer, für welche diese elementaren Ausgaben bestimmt sind, möglich sein; ich wünsche, daß das sachliche Interesse nicht erlahmt oder gar ersterbe, wo erst im Augenbicke des Lesens die Mittel dafür, ich meine jene historischen Vorkenntnisse, erworben werden müssen, die allein dieses Interesse zu wecken und lebendig zu erhalten imstande sind.

Straßburg i. E. Bruno Keil.

Platons Phädon. Für den Schulgebrauch erklärt von Karl Linde. Gotha 1902, F. A. Perthes. VI u 118 S. 8. 1,20 *M*.

Im Vorwort spricht sich Linde für die Lektüre des Phädon im Gymnasium aus. Es ist gar keine Frage, daß die Einbürgerung dieser Lektüre für das Gymnasium ein großer Gewinn wäre. Freilich leicht ist die Aufgabe nicht; daher muß dem Schüler

ausreichende Hilfe geboten werden. So ist denn „der Zweck der vorliegenden Ausgabe die Erleichterung der häuslichen Vorbereitung durch Anleitung zum Übersetzen und durch Einführung in den Inhalt der einzelnen Abschnitte". „Besonderer Wert ist auf die Erfassung des Inhalts gelegt; zu diesem Zwecke ist der Inhalt sorgfältig gegliedert und jedem Kapitel eine kurze Einführung vorausgeschickt". Mit dem ersten Ziele bin ich vollkommen einverstanden und mit dem zweiten zur guten Hälfte. Wo der Inhalt bedeutendere Schwierigkeiten bietet, ist eine sachliche Erklärung geboten, sonst kann sich der Schüler in Wirklichkeit nicht auf die Lektüre in der Klasse vorbereiten, dagegen bin ich kein Freund der fortlaufenden Inhaltsangaben. Doch will ich hiermit durchaus keinen Tadel aussprechen; ich weiß sehr wohl, daß viele Schulmänner gerade auf solche Inhaltsangaben einen besonderen Wert legen.

Die Einleitung beginnt mit dem Satze: „Den eigentlichen Inhalt des Phädon bilden die Beweise für die Unsterblichkeit der Seele". Diese Erklärung hat ihren guten Grund; denn es gibt auch andere Auffassungen. Ich erinnere z. B. an die Ausgabe des Phädon von Archer-Hind. Es werden nun die „teils der Anschauung der Griechen im allgemeinen, teils und vornehmlich Platon allein angehörenden Lehren" gegeben, auf denen diese Beweisführung ruht. Die Hinzufügung dieses Abschnittes ist notwendig; denn ohne diese Angaben kann der Schüler den Dialog nicht verstehen. Die Darlegung ist klar und sachgemäß, ich glaube aber, daß noch etwas mehr gegeben werden muß, vor allem Platos Lehre von der Weltseele im Timäus; denn diese bildet die eigentliche Grundlage für das Verständnis unseres Dialogs.

Was die Komposition des Dialogs anlangt, so folgt der Verfasser Windelband in „Zu Platons Phädon" in „Straßburger Festschrift zur 46. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner", Straßburg 1901, S. 287 ff. Mit diesem nimmt er auch an, „daß ursprünglich die Untersuchung über die Unsterblichkeit der Seele auf die beiden ersten Beweise allein aufgebaut war, und daß Platon später, als man gegen seine Beweisführung nicht unberechtigte Einwände erhoben hatte, den dritten nunmehrigen Hauptbeweis hinzufügte, also Kap. 35 bis Kap. 63 Mitte". Nur so erkläre sich auch „die auffällige Abweichung der Darstellung von dem Schicksale unserer Seelen nach dem Tode in Kap. 30 und Kap. 57". Außer dieser „Diskrepanz" nimmt Linde im Anschlusse an Windelband noch drei Verschiedenheiten zwischen der ersten und der zweiten Hälfte des Dialogs an. Sind diese Annahmen richtig, so sinkt ohne Zweifel der Wert des Dialogs wesentlich, namentlich was das Künstlerische seiner Komposition anlangt. Es fehlt dann die Einheit; ohne diese gibt es aber kein Kunstwerk.

Ich will einige Punkte hervorheben, die für die Entscheidung der angeregten Frage von besonderer Wichtigkeit sind. Bereits in meinem Buche „Die Weltanschauung Platos" habe ich auf den Zusammenhang des letzten Beweises mit dem Ganzen aufmerksam gemacht. Nach dem ersten, aus zwei Hälften bestehenden Beweise für die Unsterblichkeit der Seele muß eine entgegenstehende weitverbreitete Anschauung widerlegt werden, nämlich die, daß die Seele mit dem Tode sich auflöse. Nach dieser Widerlegung bleibt immer noch die Möglichkeit, daß die Seele sich zwar nicht auflöst, aber innerlich erstirbt. Der auf Grund des Kreislaufes des Werdens geführte Beweis für die Fortdauer der Seele bedurfte der Ergänzung durch den Beweis, daß die Seele als denkendes Wesen fortexistiert, und so bedarf der Beweis für die Unauflösbarkeit der Seele der Ergänzung durch den Beweis, daß sie nicht innerlich erstirbt, sondern daß ihre Lebenskraft unvergänglich ist. So erscheint der letzte Beweis als ein integrierender Bestandteil des Ganzen, und alles ist vollkommen einheitlich gedacht und wohl gefügt.

Es will mich bedünken, daß vor allem die angenommene Diskrepanz zwischen der ersten und der zweiten Eschatologie die Windelbandsche Hypothese von der späteren Anfügung des zweiten Teiles veranlaßt hat. Windelband redet von einem ersten und einem zweiten Mythus. Aber die erste Eschatologie ist gar kein Mythus, sondern eine Lehre Platos, die mit dem Kreislaufe des Werdens in innerem Zusammenhange steht, und sie bildet den Kern der zweiten Eschatologie, die man als Mythus bezeichnen kann. Diesem Kerne sind hier, der Weise Platos ganz entsprechend, religiöse Vorstellungen hinzugefügt. Bestände zwischen der ersten und der zweiten Eschatologie eine so große Diskrepanz, wie sie Windelband annimmt, so würde das Auffällige dieser Erscheinung auch durch seine Hypothese nicht beseitigt. Fügte Plato den zweiten Teil erst später hinzu, so mußte doch sein Augenmerk ganz besonders darauf gerichtet sein, das Neue mit dem Alten in Einklang zu bringen, und dann konnte ihm eine so bedeutende Diskrepanz auf keinen Fall entgehen. Eine dritte Verschiedenheit zwischen dem ersten und zweiten Teile gibt Linde in Übereinstimmung mit Windelband mit den Worten an: „Ebenso genügt es dem Philosophen, in jenem (Teile) die Ideen als das Unsichtbare und Körperlose (Kap. 26) hingestellt zu haben, im zweiten dagegen werden die Ideen als die Ursachen der Dinge bezeichnet (Kap. 49 Mitte)". Ganz so ist das nicht, und wenn es so wäre, so wäre damit noch nicht das bewiesen, was Windelband und Linde damit beweisen wollen. Im ersten Teile des Dialogs „genügte" es Plato, das anzuführen, was für die Beweisführung an dieser Stelle genügt. Im zweiten Teile zog er eine andere Seite der Ideenlehre heran, weil dies die Beweisführung hier erforderte. Plato konnte auch bei gleichzeitiger Abfassung der beiden Teile

gar nicht anders verfahren. Doch ich muß hiermit abbrechen. Nach meiner Überzeugung ist die Hypothese Windelbands für die Verwendung in einer Schulausgabe nicht ausreichend begründet, ja überhaupt unhaltbar.

Selbständige Lesarten bietet die Ausgabe („Kritischer Anhang" S. 116f.) an 13 Stellen. Den Reigen eröffnet die so viel behandelte Stelle Kap. 6 p. 62a, wo Linde durch Einschiebung von *καί* vor *ἔστιν ὅτε καὶ οἷς βέλτιον* helfen will. Er nimmt *ἁπλοῦν* in dem Sinne von „einseitig", so daß es etwas ist, was für den Menschen entweder nur ein Glück oder, wie in diesem Falle bei Selbstmord, nur ein Unheil sein kann, während doch sonst die Regel gilt, daß jedes Ding seine zwei Seiten hat, also je nach den Umständen ein Glück oder ein Unglück ist. Übersetzt wird dann die Stelle folgendermaßen: „Freilich wird es dir vielleicht wunderbar erscheinen, wenn dies allein von allen anderen Dingen einseitig ist und niemals dem Menschen widerfährt, wie die übrigen Dinge, und wie es ja auch manchmal und für manche besser ist, tot zu sein als zu leben". Ich habe das Wunderbare immer darin gefunden, daß der Selbstmord unbedingt verwerflich und damit unbedingt verboten sein soll, während doch alles andere je nach der Verschiedenheit der Umstände und der Personen eine verschiedene Beurteilung zulasse. Ferner glaube ich, daß nach *ὥσπερ καὶ τἆλλα* voll zu interpungieren, dagegen vor *οἷς δὲ βέλτιον* nur Komma zu setzen und daß zu *τυγχάνει* hinzuzufügen ist *θεμιτὸν ὄν*. Linde hat in der neuesten Zeit (Gymnasium XXI 8. 16. April 1903) die ganze Stelle eingehend und umsichtig behandelt. Er wendet hier (S. 270) gegen meine Auffassung ein, „es entstünde dann zwischen diesem neuen Gedanken (*ἔστιν ὅτε καὶ κτλ.*) und dem vorhergehenden Gedanken eine Lücke, wie sie kaum klaffender gedacht werden kann". Nach meiner Auffassung von der Stelle ist der Satz *ἔστιν ὅτε καὶ οἷς* lediglich ein asyndeton explicativum. Der andere Einwand lautet (S. 268): „Deshalb kann auch der dem *ἁπλοῦν* folgende Zusatz *καὶ οὐδέποτε τυγχάνει τῷ ἀνθρώπῳ* nicht durch *θεμιτὸν ὄν* ergänzt werden, da auch dies den Gedanken ergäbe, daß nur der Selbstmord schlechthin verboten sei, was undenkbar ist". Dasselbe Bedenken erhebt sich doch auch gegenüber Lindes Annahme, daß der Selbstmord allein von allen übrigen Dingen unser Unglück herbeiführt, da er uns die ewige Seligkeit rauben würde. Übrigens besteht zwischen unserer Auffassung von dem *ἁπλοῦν* in Wirklichkeit kaum ein Unterschied; denn nach Plato ist in Wahrheit nur das ein Übel oder Unglück, was eine Sünde (*ἀδικία*) und damit gegen den Willen Gottes (*οὐ θεμιτόν*) ist. Wenn man den Gedanken Platos, daß der Selbstmord allein von allen Dingen unter allen Umständen eine Sünde oder ein Unglück sei, auf seine Wahrheit hin prüfen will, so darf man dem Selbstmorde nicht „Unrecht tun" gegenüberstellen

und dergleichen allgemeine Bezeichnungen, die schon eine sittliche Verurteilung enthalten, sondern Tätigkeiten selber, wie einen töten, in die Verbannung schicken, ihm die Freiheit, das Vermögen nehmen, ihn schneiden, brennen, hungern lassen u. s. f. — Kap. 16 p. 71e streicht L. „*εἰσὶν ἄρα, ἔφη, αἱ ψυχαὶ ἡμῶν ἐν Ἅιδου.*“ „*ἔοικεν*“, weil erst mit den Worten *ὅτι ἀναγκαῖον, τὰς τῶν τεθνεώτων ψυχὰς εἶναί που* p. 72a die Schlußfolgerung gezogen werde. Diesen Worten geht vorauf: *ὁμολογεῖται ἄρα ἡμῖν καὶ ταύτῃ τοὺς ζῶντας ἐκ τῶν τεθνεώτων γεγονέναι.* Dieses *καὶ ταύτῃ* zeigt deutlich, daß das erstrebte Resultat auf zwei Wegen gewonnen wird, einmal durch den Satz, daß alles Entgegengesetzte aus seinem Gegensatze wird, sodann aus dem Satze, daß zwischen zwei Gegensätzen immer zwei Werdeprozesse liegen. Die von L. getilgten Worte bilden den Abschluß des ersten Beweises, sind also beizubehalten. — Kap. 19 p. 75d schreibt L. *ἢ ἐνδεῖ τι ἐκείνου τῷ τοιοῦτον εἶναι οἷον τὸ ἴσον ⟨βούλεσθαι, ἀλλ' οὐ δύνασθαι⟩, ἢ οὐδέν*; „oder bleiben sie (die Dinge) hinter jener (der Idee) zurück, weil sie zwar so beschaffen sein wollen, wie das Gleiche an sich, es aber nicht vermögen“. Eine scharfsinnige und sehr beachtenswerte Konjektur, in der ich eine wirkliche Emendation erblicke. — Kap. 36 p. 86b wird für *φαίη ἀνάγκῃ* geschrieben: *φαίη ἂν δή*. Überliefert ist *φαίη ἀνάγκῃ*, Schanz schreibt mit Baiter *ἀνάγκῃ*. Man wird den Begriff *ἀνάγκῃ* hier nur sehr ungern missen. — In demselben Kapitel p. 86c schreibt L. entsprechend der Überlieferung *τὴν μὲν ψυχὴν ἀνάγκῃ εὐθὺς ὑπάρχειν ἀπολωλέναι*, indem er *ὑπάρχειν* im Sinne von „anfangen“ nimmt. Nach meiner Ansicht stimmen *ὑπάρχειν* und *ἀπολωλέναι* nicht zusammen, es müßte dann *ἀπόλλυσθαι* heißen. — Kap. 37 p. 88a schreibt L. *πλέον ἔτι τῷ λέγοντι ἢ ἃ σὺ λέγεις* für *τῷ λέγοντι*. Ich habe gegen diese Änderung nichts zu erinnern, ebensowenig gegen *ὅ γε ἠπόρει* Kap. 44 p. 95a für *ὅτε* der Handschriften und *ὅτι* (*ὅ τι*) der Herausgeber. — Kap. 45 p. 96e werden die Worte *ἢ τὸ ἕν, ᾧ προσετέθη, δύο γέγονεν, ἢ τὸ προστεθὲν καὶ ᾧ προσετέθη* gestrichen. Es wird schwer zu erklären sein, wie diese Worte in den Text gekommen sein sollen, sodann scheint mir diese ganz genaue Aufzählung der drei in Betracht kommenden Möglichkeiten vortrefflich zu der ganzen Weise dieses Abschnittes zu passen. Wenn man mit Schanz *ἢ τὸ προστεθέν* wiederholt, so ist alles in guter Ordnung. — Kap. 48 Anf. *ἐπειδὴ ⟨ἐκείνῃ⟩ ἀπειρήκη* „da ich es aufgegeben hatte, in dieser Weise die Dinge zu betrachten“. Die Hinzusetzung von *ἐκείνῃ* ist entschieden eine Verbesserung. — Kap. 50 p. 102c ist *τῷ* vor *ὅτι Φαίδων* weggelassen. Ich glaube mit Recht. Dagegen bin ich bedenklich hinsichtlich der Änderung Kap. 51 p. 103c von *με ταράττει* in *μ' ἐτάραττεν*. Das Präsens, das L. für unmöglich erklärt, hat seine volle Berechtigung, da ja das große Bedenken des Kebes

noch nicht beseitigt ist. — Kap. 61 p. 112e ist ῥέον περικύκλῳ überliefert. Schanz hat περι eingeklammert utpote a librario quodam ad ῥέον adscriptum, andere haben auf andere Weise zu helfen gesucht. L. schreibt περὶ τὴν γῆν, was mir sehr zusagt. — Kap. 64 p. 115d schreibt L. ὃν δὲ ἐγὼ πάλαι πολὺν λόγον πεποίημαι für ὅτι δὲ ἐγὼ κτλ. Ich glaube, daß man mit der Annahme einer nicht besonders auffälligen Anakoluthie auskommt und eine Änderung des Textes nicht nötig ist.

Wenn ich so den Änderungen Lindes auch nicht überall zustimmen kann, so glaube ich doch, daß er auch auf diesem Gebiete Anerkennenswertes geleistet hat.

Die Rücksicht auf den Raum, den ich in Anspruch nehmen darf, verbietet es mir, mich in ähnlicher Weise über die erklärenden Anmerkungen des Verfassers zu äußern. Ich stimme in den allermeisten Fällen bei und erkenne auch gern die Umsicht und das Geschick an, mit der der Verfasser bei der Auswahl verfahren ist, wenn ich auch glaube, daß hier und da etwas mehr Hilfe geboten werden muß. Kurz und gut, das Buch ist nach meiner Überzeugung eine recht brauchbare und gute Schulausgabe, deren Benutzung ich mit gutem Gewissen empfehlen kann.

Gera. Gustav Schneider.

Henri Malin, Un Collégien de Paris en 1870. Herausgegeben von **Bernhard Lade.** Leipzig 1903, G. Freytag. IV u. 95 S. 8. geb. 1,25 ℳ. Dazu ein Wörterbuch. 40 S. 8. 0,50 ℳ.

Unabsehbar wächst die Zahl der französischen und englischen Schulausgaben, in denen die verschiedenen Verleger wetteifern; man sollte meinen, es wäre jedem Bedürfnis schließlich einmal Rechnung getragen. Will man über den Krieg von 1870 lesen, so haben schon d'Hérisson, Sarcey und Halévy interessant genug erzählt, lebendig und anschaulich genug geschildert. Nun hat sich Malin die besondere Aufgabe gestellt, einen kaum erwachsenen Schüler seine Taten und Leiden besonders in Paris darstellen zu lassen. Der deutsche Herausgeber bestimmt sein Buch für Sekundaner und verspricht sich auch sittliche Förderung der Schüler von dieser Lektüre. Meinem Geschmacke entspricht weder die abenteuerliche Zusammenstellung wunderbarer Erlebnisse des Schülers und des Kürassiers elsassischer Abkunft noch die bald eitle, bald sentimentale Schilderung seiner Heldentaten und Seelenkämpfe; auch macht das Ganze zu sehr den Eindruck des nachträglich Zurechtgemachten. Dergleichen kann man wohl einmal rasch durchlesen; soll es aber in der Klasse stückweise durchübersetzt werden, so erscheint bald das Einzelne zu unbedeutend, um soviel Zeit und Mühe darauf zu verwenden.

Übrigens verdient die Arbeit des Herausgebers Anerkennung; die sachlichen Anmerkungen hinter dem Texte sind knapp und

doch ausreichend; im Textheft wie im Wörterbuche fehlen nicht besondere Belehrungen über die Aussprache (nach Hatzfeld-Darmesteter). Freilich muß ich wieder sagen: ein solches Wörterbuch ist ganz überflüssig; es wirkt schädlich, indem es, statt von der Grundbedeutung der Wörter aus nur den Weg zu verschiedenen Übersetzungen zu weisen, vielmehr vielfach gleich eine nur im Zusammenhange einer bestimmten Stelle etwa brauchbare Wiedergabe an die Hand gibt. Man erläutere doch lieber unter oder hinter dem Text einige seltenere Wörter, namentlich solche, die sachliche Schwierigkeiten bieten, und gewöhne im übrigen die Schüler daran, auch in den neueren Sprachen aus einem größeren Wörterbuche erst einmal die Hauptbedeutung der Wörter herauszufinden. Eine Anzahl von Anmerkungen wäre übrigens erspart, wenn dem Werkchen eine Karte der Umgegend von Paris angeheftet wäre.

Sondershausen. A. Funck.

Chr. Fr. Grieb, Englisch-Deutsches und Deutsch-Englisches Wörterbuch. Zehnte Auflage mit besonderer Rücksicht auf Aussprache und Etymologie neu bearbeitet und vermehrt von Arnold Schroer. Stuttgart, Paul Neff. 1. Band: Englisch-Deutsch. XXXIII u. 1356 S. gr. 8. geb. 14 ℳ. 2. Band: Deutsch-Englisch. XXII u. 1192 S. gr. 8. geb. 12 ℳ.

Auf dem Gebiete der englischen Lexikographie herrscht seit einigen Jahren eine rege Tätigkeit und ein edler Wetteifer. Sind doch in letzter Zeit nicht weniger als fünf größere Wörterbücher erschienen bezw. im Erscheinen begriffen. Es sind dies 1. das große Murraysche Wörterbuch, dessen Vollendung wohl noch eine Reihe von Jahren erfordern wird, 2. das Wörterbuch von Muret-Sanders, ein Seitenstück zu Sachs-Villates großem französischen Wörterbuch, 3. Flügels Wörterbuch, 4. das Wörterbuch Flügel-Schmidt-Tanger und 5. das dem Ref. zur Besprechung vorliegende Wörterbuch von Grieb, in zehnter Auflage neubearbeitet von Schroer. Die Neubearbeitung Schroers erstreckt sich besonders auf vier Punkte: 1) auf die Wahl des Wortschatzes, 2) auf die Behandlung der Aussprache, 3) auf die der Etymologie und 4) auf die Wahl und Anordnung der Wortbedeutungen. Was die Auswahl des Wortschatzes angeht, so bietet Schroer 1. das gesprochene moderne Englisch der gebildeten Londoner Welt und 2. die Literatursprache seit dem Ende des 16. Jahrhunderts. Inbezug auf die Bezeichnung der Aussprache hat der Bearbeiter den Weg eingeschlagen, der in wissenschaftlichen Werken heutzutage der allein übliche ist: er hat eine Lautschrift angewandt und gibt „jedem Laut sein Zeichen“. Überdies sind dem Wörterbuche zwei Abhandlungen über die Aussprache vorausgeschickt: 1. über die heutige englische Aussprache im allgemeinen und 2. die einzelnen englischen Sprachlaute und ihre graphische Darstellung.

Um für die Wortbedeutungen eine sichere Grundlage zu haben, hat der Herausgeber bei allen Artikeln kurz die etymologische Herkunft des Wortes angegeben.

Was nun die Anordnung der einzelnen Bedeutungen eines Wortes betrifft, so finden wir überall das Bestreben, mit Hilfe der Etymologie die Grundbedeutung hervorzuheben und daraus die anderen Bedeutungen abzuleiten. Die zu einer Wortfamilie gehörigen Wörter sind möglichst in einem Absatz zusammengestellt, und zwar ist das alphabetisch zuerst stehende Wort in ganz fetter und jedes folgende in halbfetter Schrift gedruckt. Durch diese Einrichtung wird das Aufschlagen ungemein erleichtert. Überhaupt ist der Druck sehr deutlich und gut lesbar — ein bei einem Wörterbuch gewiß nicht gering zu schätzender Vorzug —. So haben denn Herausgeber und Verleger hier ein Werk geschaffen, das sich kühn allen Erzeugnissen auf diesem Gebiete zur Seite stellen kann und das hiermit Lehrern und Studierenden des Englischen aufs wärmste empfohlen wird.

Elberfeld. K. Dorr.

---

1) Dash and Daring. Tales of peril and heroism by various authors, Für den Schulgebrauch herausgegeben von Albert Herrmann. Leipzig 1902, G. Freytag. V u. 100 S. 8. geb. 1,20 *M*. Dazu ein Wörterbuch: 54 S. 8. 0,60 *M*.

Dieses neue Bändchen der Freytagschen Sammlung bedeutet nicht nur eine Vermehrung, sondern eine entschiedene Bereicherung derselben und erfüllt nach Form und Inhalt durchaus die Erwartungen, mit denen man an die Ausgaben dieses Verlages herantritt. Die hier dargebotenen fünf Geschichten sind einer Sammlung von Erzählungen für die Jugend entnommen, die unter dem Titel „Dash and Daring" i. J. 1898 bei Chambers, London und Edinburgh, erschienen sind; in ihnen handelt es sich um „Taten kühner Entschlossenheit und frischen Wagemutes, sei es im Kampfe mit widrigen Naturgewalten oder mit den Feinden des Vaterlandes". Wer für das zweite Jahr des engl. Unterrichts eine anziehende und anregende Lektüre für Knaben etwa im Alter von 15 Jahren sucht, dem sei dies Büchlein warm empfohlen, das, wie alle wirklich guten Jugendschriften, auch von Erwachsenen mit Interesse und Genuß gelesen werden wird.

Die Einleitung gibt kurze biographische Notizen über die Verfasser der fünf Erzählungen, von denen einige zu den beliebtesten englischen Jugendschriftstellern gehören. Es folgt dann auf S. 1–81 der äußerst korrekt gedruckte engl. Text; daran schließen sich S. 82—97 die knapp gehaltenen, aber für das Verständnis vollkommen ausreichenden Anmerkungen teils sprachlichen, teils sachlichen Inhalts, und endlich finden wir auf den beiden letzten Seiten als besonders dankenswerte Zugabe ein voll-

ständiges Verzeichnis aller in dem Buche vorkommenden Eigennamen mit Angabe ihrer Aussprache.

Wir können uns, angesichts der Sorgfalt, mit welcher der Herausgeber seine Aufgabe gelöst hat, auf die Besprechung weniger Einzelheiten beschränken.

S. IV 9 ist Schiller ungenau zitiert; die bekannte Stelle heißt: das Gebild' *der* Menschenhand (statt *von*). — Zu S. 1, 16 wäre wohl eine Anm. über die Synonyma harbour und port am Platze gewesen; der Satz: „It is divided into two parts by a *harbour*, which, narrow as it is, would be but a poor *port* when the waves are rolling in before the wind" fordert zu einer solchen Anm. geradezu heraus. — In der Anm. zu S. 3, 19 hätte auf andere gleichartige Stellen, wie 4, 4, 12, 31, 13, 31 hingewiesen werden können. — Zu S. 4, 18 (figure and face, a scramble and a scream) vermissen wir einen Hinweis auf die Alliteration, die in diesem Texte auch sonst vorkommt, z. B. over sea and sky 11, 32, force and fury 26, 26, slowly but surely 27, 17, neither boat nor barge 40, 19, life and limb 54, 29. — In der Anm. zu 4, 30: you will hurt yourself just as *bad*, wo bad statt badly gebraucht ist, wäre wohl der Vergleich mit 5, 7 angebracht gewesen, wo es heißt: some one will get *badly* hurt there; auch hätte gleich hier der Gebrauch von terrible statt terribly 14, 33 und von tremendous statt tremendously 16, 1 vorweg erwähnt werden können. — Zu S. 7, 5 war auf die gereimte Formel to walk and talk aufmerksam zu machen; man vgl. the wear and tear of time, the classes and the masses etc. — In der Anm. zu S. 12, 34 wird mit Recht gesagt, daß I says häufig vulgär für I say vorkommt, ohne daß eine Erklärung dieser Tatsache versucht wird. Der Grund für dieses Eindringen des -s liegt doch wohl in der viel häufigeren Anwendung der 3. Pers. in eingeschobenen Sätzen: he says oder says he kommt viel öfter vor als I say, daher das Umsichgreifen der 3. Person. — Zu 13, 8 hätte auf den Plural bows Bug aufmerksam gemacht werden können; auch im Wb. findet sich nichts darüber. — Zu S. 27, 9 fehlt eine Anm. über die Bedeutung des Ausdrucks floating anchor an dieser Stelle, und auch das Wb. läßt hier im Stich. Und doch ist die richtige Auffassung dieses nautischen Wortes für das Verständnis der ganzen Situation von entscheidender Bedeutung. Es ist hier nicht von einem wirklichen Anker die Rede, vielmehr hat anchor hier einen weiteren Sinn, wie wir dies aus dem Oxford Dict. lernen können s. v. floating, wo es heißt: floating anchor, a frame of spars and sails dragging overboard, to lessen the drift of a ship to leeward in a gale. Es ist hier also mit floating anchor genau dasselbe gemeint, was S. 27, 15 mit floating wreckage und S. 22, 11 mit den Worten bezeichnet war: They have cut away the wreck (= wreckage) and are riding to it; ein solcher Hinweis ist u. E. hier unentbehrlich, wenn der präparierende Schüler die Stelle 27, 9 verstehen soll. —

Zu 28, 3 scheint ein Wort darüber erwünscht, daß spar hier das Bugsprit ist (= bowsprit 27, 34). — S. 31, 18 liegt eine Nachlässigkeit im engl. Texte vor, die leicht zu beseitigen war: the *extent* to which the flood had *extended*. — Zu S. 32, 9 hätten wir eine Anm. gewünscht über das Verb to forge in der seltenen Bedeutung: mit voller Wucht dahinfahren, sich durcharbeiten; das Oxford Dict. führt es als ein besonderes Verb auf und trennt es von to forge schmieden, ebenso Muret, während Webster (1865) es merkwürdigerweise mit to forge = commit forgery zusammen behandelt. Nach dem ersteren ist es entweder nur eine besondere technische Anwendung von forge = frz. forger oder eine volkstümliche Entstellung von to force, ähnlich wie dispoge vulgär = dispose vorkommt. — In der Anm. zu S. 33, 8 certain sure = most certainly war vielleicht auf die ähnlichen Verstärkungen certain sooth und certain true zu verweisen. — S. 44, 5 lesen wir „hair-breadth 'scapes" in Anführungsstrichen; es scheint demnach, daß der Ausdruck, so üblich er jetzt auch sein mag, doch hier irgend einer bestimmten Quelle entlehnt ist; wahrscheinlich hat der Verf. dabei Shakespeare, Oth. I 3, 136 im Sinn gehabt (Of hair-breadth scapes i' the imminent-deadly breach.). — S. 45, 7 begegnet der etwas auffällige und ziemlich seltene Ausdruck to put in an appearance statt des üblichen to make an appearance, ohne daß etwas dazu bemerkt würde. Nach Muret s. v. to put in gehört er der Sprache des Sports an, nach den Belegen im Oxford Dict. s. v. appearance scheint er dagegen der juristischen Terminologie entlehnt zu sein. — S. 63, 10 lesen wir: He told me . . . . that they had not half enough doctors, and *nothing like enough nurses;* die Anm. übersetzt ganz richtig „durchaus nicht genug", ohne indes eine Erklärung des merkwürdigen Ausdrucks zu versuchen. Wir meinen, *enough nurses* gehört zusammen und bezeichnet den Zustand, wo „genug Pflegerinnen" vorhanden sind; davor wird nun *nothing like* gesetzt, um auszudrücken: nichts, was jenem Zustande ausreichender Versorgung mit Pflegerinnen gleich wäre, woraus sich dann der stark verneinende Sinn von selbst ergibt. Bei Muret findet sich ähnlich: nothing like so clean = durchaus nicht so rein. Man braucht also hier nothing nicht in dem Sinne von not zu verstehen, den es ja zuweilen hat. — Zu S. 76, 14 vermissen wir die Angabe der Aussprache des indischen Wortes lathi (Stock), das auch im Wb. fehlt; Muret hat dasselbe Wort in der Form lathee, spr. lātī. — Wenn S. 80, 11 in dem Satze: Sleep would not come to him, woo her as he might, Sleep als weiblich personifiziert wird, so erklärt sich dies aus der bildlichen Anwendung des Wortes to woo. Bemerkenswert ist, daß bei Shakespeare, Mids. N. Dr., das Wort umgekehrt männlich gebraucht ist: Sleep give thee all *his* rest, bei Mätzner Gr.^{2} I 282.

In dem Wb. sind uns folgende Einzelheiten aufgefallen. Der

Ausdruck bound for 48, 19 = bestimmt nach, wird hier irrigerweise als Partizip von to bind hingestellt, während es damit nichts zu thun had, sondern = altn. búinn, part. perf. von búa ist. Auch sonst sind mehrfach zwei ganz verschiedene Wörter zu einem Artikel vereinigt worden; so finden wir boot Stiefel; Nutzen — pitch Pech, Teer; to pitch feststecken, aufschlagen — shoal Schwarm von Fischen, Haufen, Untiefe, Sandbank. Die Aussprache von hookah ist irrig angegeben: bei vizier ist die ungewöhnliche Betonung der ersten Silbe verzeichnet, während überwiegend die ultima betont wird. Vermißt haben wir: to put down 12, 13; to seek out, ausfindig machen. 79, 22; to cheer on 69, 2; to open upon 68, 14; to break in besonderer Bedeutung 70, 15.

An Druckfehlern haben wir notiert: S. 30, 33 after setting rain well at defiance, wo vor *rain* doch wohl der Art. fehlt. — S. 71, 11, wo nach *in* das Komma zu tilgen ist.

2) Stories from Waverley, from the origiual of Sir Walter Scott by H. Gassiot (Mrs. Alfred Barton). Für den Schulgebrauch erläutert von J. Klapperich. Glogau 1902, Flemming. VI u. 103 S. 8. geb. 1,50 *M*.

Die Gassiotschen Stories from Waverley sind dazu bestimmt, die bekannteren historischen Romane W. Scotts in starker Kürzung (etwa auf $^1/_{12}$ oder $^1/_{15}$) wiederzuerzählen und sie dem Verständnis jugendlicher Leser anzupassen. In dem vorliegenden Bande werden nun drei von diesen Geschichten: Ivanhoe, Rob Roy und Quentin Durward für die Schullektüre herausgegeben, in der Hoffnung, damit unserer Schuljugend einen angenehmen und belehrenden Lesestoff zu bieten. Wir müssen nun gestehen, daß wir dieser ganzen Prokrustesmethode, klassische Kunstwerke für die Schule herzurichten, nicht nur skeptisch, sondern direkt feindlich gegenüberstehen; es hat für unser Empfinden etwas tief Verletzendes, zu sehen, wie lebensvolle literarische Kunstwerke, die einer reichen Phantasie entsprungen sind, von einem ganz mittelmäßigen, alltäglichen Schriftstellertalente, wie Miss H. Gassiot, auf den allernotdürftigsten Extrakt zurückgeführt, gewissermaßen skelettiert und so der Jugend dargeboten werden. Was bleibt denn unter dieser Hand von all der Fülle von Schönheit und Leben übrig, womit Scott seine poetischen Gestalten ausgestattet hat? In Wahrheit doch nur ein totes, trocknes Skelett, das die Jugend eher abschrecken als anziehen muß. Es muß einmal ausgesprochen werden, daß diese literarische Industrie ein Unrecht begeht sowohl gegen den großen Dichter, dessen beste Werke sie in pietätloser Weise zu ihren rein praktischen, materiellen Zwecken mißbraucht, als auch gegen unsere Jugend, die Anspruch darauf hat, mit kraftvoller, gesunder Geistesnahrung statt mit dürftigen, trocknen Surrogaten bewirtet zu werden. Für jeden, der sich einmal in die romantische Welt Scotts vertieft hat, der seine

Gestalten liebgewonnen und den Zauberhauch verspürt hat, „der ihren Zug umwittert“, wird die Lektüre dieser Gassiotschen Stories eine wahre Qual sein. Und wir können auch nicht einmal die Ansicht des Herausgebers teilen, daß diese Lektüre für die Jugend als Vorstufe zur späteren Vertiefung in die Werke des Begründers und Meisters des historischen Romans dienen kann“, wir glauben vielmehr, daß diese Stories die Neugierde der Jugend auf den Stoff zunächst befriedigen und sie im übrigen von der Vertiefung in das Original eher abwenden werden, da sie auch nicht entfernt eine Vorstellung von der poetischen Schönheit desselben erwecken können.

Es ist klar, daß bei einem solchen Verfahren gerade die schönsten Werke am meisten Schaden leiden müssen und daß wiederum in ihnen gerade das Wichtigste, die Zeichnung der Charaktere und die Darstellung der seelischen Beziehungen zwischen den einzelnen Personen, die empfindlichste Einbuße erfahren wird. So hat uns denn die Gassiot'sche Version von Ivanhoe am wenigsten befriedigt, oder vielmehr am meisten verletzt. Was bleibt hier von dem zarten, vornehmen Charakterbilde Rebeccas, was bleibt von den so tief innerlichen, wehmütigen Empfindungen, die diese Gestalt mit Ivanhoe verbinden, und was wird hier aus der düsteren, wild-dämonischen Größe Ulricas! Und wenn wenigstens die stilistische Form der Erzählung einwandfrei und geschickt wäre, — aber es kommen hier Formfehler vor, wie man sie kaum einem unbeholfenen Anfänger verzeiht, Eintönigkeit des Ausdrucks, aufdringliches Hervorheben des subjektiven Urteils der Verfasserin und beständiges Moralisieren und Dozieren, wodurch die Illusion des Lesers immer wieder in ärgerlichster Weise gestört wird. S. 4 finden wir dreimal hintereinander das Adverb possibly (Z. 1 if Wilfred could possibly appear, Z. 5: what the stranger could possibly know, Z. 20: wondering who he could possibly be.) S. 23, 23 lesen wir folgenden Satz: Robin Hood now ordered *a feast of venison* to be spread under the trees, and down they all sat to enjoy a famous *feast*. Nachlässig ist auch der Satz S. 41, 5: While in the stables, the woman of the house put a letter into his hands, wo es heißen müßte: While he was in the stables. — Die in den Geschichten auftretenden Personen werden dem Leser stets mit einem fertigen Urteil der Verfasserin über ihre sittlichen Qualitäten vorgestellt: so Sir Brian de Bois-Guilbert (S. 5, 8: as a man cruel to Jews, S. 26, 30: if he were put to death, as he so richly deserved), Prince John (S. 11, 14: who was a bad man), De Bracy (S. 16, 4: who was young, and not quite so cruel and wicked as the other two), Wamba the Jester (16, 26: he did a very brave and clever thing), Front de Bœuf (20, 12: for he was a brave soldier, though a cruel, bad man), Robin Hoods-Leute (21, 32: I am sorry to say these valiant archers were a sad set of thieves). Dieses System, jedem eine Moralzensur zu

erteilen, zieht sich durch das ganze Buch hindurch und ist eine ganz fatale Sitte der Verfasserin; so heißt es im Rob Roy von Rashleigh, S. 34, 5: with all his politeness he was a very bad man, S. 34, 28: R. was false and deceitful. Ihren Zorn über ihn äußert sie noch einmal in wahrhaft komischer Weise S. 46, 11: It was almost a pity she could not have caught and drowned Rashleigh instead of the poor mean coward Morris, who was neither clever nor wicked enough to do much harm, and would have been sufficiently punished by a good beating (!). Ist das nicht wirklich herzerfrischend? In Quentin Durward heißt es über Ludwig XI: being one of the wickedest kings that ever sat on the throne of France; Ludovic wird vorgestellt als a brave soldier, but rude and rough in his manners (S. 64, 13), über Quentin lesen wir S. 85, 6: his heart was far too brave and generous.

Ein anderer, ebenso unangenehmer Fehler besteht darin, daß die Verfasserin sich fortwährend an den Leser wendet und ihn an frühere Einzelheiten der Geschichte erinnert oder ihm zukünftige Ereignisse vorausverkündet. So heißt es S. 17, 31: Now you must hear . . . S. 22, 36: But his plans failed, as you have seen. S. 24, 20: Now, before this long story comes to an end, you must hear . . . S. 24, 32: You will often hear of the Templars in history, so you may as well know something about them now. S. 35, 4: You remember Morris and his parcel? S. 45, 36: Before the story goes on, you may as well know . . . S. 46, 10: She took her horrible revenge, as you have heard. S. 62, 6: You must here understand . . . S. 62, 20: You will some day read and hear much of these two famous men, but you now know enough . . . S. 67, 29: as you will hear. S. 83, 17: A very curious adventure, of which you will hear soon. — Störend wirken auch direkte Hinweise auf unsere Zeit, wie S. 31, 26: There were no railroads in those days, oder S. 97, 19: a most delightful accomplishment in young people, and very scarce in the present day. — Einmal begegnet auch eine Stelle, die unverständlich ist, weil die Verfasserin versäumt, rechtzeitig die nötige Aufklärung zu geben: S. 13. 6 spricht sie plötzlich von Robin Hood, obwohl sie erst S. 23, 14 den Leser mit ihm bekannt macht.

Was die Tätigkeit des Herausgebers betrifft, so beschränkt sie sich auf eine kurze biogr. Notiz über W. Scott und auf die unentbehrlichsten sachlichen und sprachlichen Anmerkungen (S. 98—103). Wir vermissen ein Verzeichnis der Eigennamen mit Bezeichnung der Aussprache. Außerdem hätten wir eine Anm. gewünscht zu S. 21, 15: one on another statt des üblichen on one another; über die Anwendung oder Nichtanwendung von to do zu S. 6, 19: he spoke not und zu S. 78, 2: whose body thou didst cut down; endlich eine Zusammenstellung der allit. Formeln, die hier ziemlich zahlreich sind: wir haben notiert S. 19, 9: from head to heel; 23, 10: in forest and field; 30, 2: from danger and

death; 30, 7: a valiant and victorious knight; 51, 10: safe and sound; 64, 13: rude and rough; 91, 11: fatigue and fear; 93, 26: fierce and frightful.

Der Druck ist außerordentlich korrekt; S. 77, 3 und 80, 18 würden wir every-where in everywhere verbessern.

3) Macbeth, a tragedy by W. Shakespeare. With introduction and explanatory notes edited by K. Deutschbein. Glogau 1902, Flemming. XIV u. 137 S. 8. geb. 2 *M*.

Dieser Band der „Englischen und Französischen Schriftsteller der neueren Zeit" kann mit uneingeschränkter Anerkennung begrüßt werden; denn er hält alles, was der Name des Verfassers der „Shakespeare-Grammatik" verspricht. Und er verdient diese Anerkennung nicht nur als Schulausgabe, sondern auch als rein wissenschaftliche Leistung, da man hier alles vereinigt findet, was zum Verständnis und zur ästhetischen Beurteilung des Sh.schen Stückes irgend nötig und wünschenswert erscheinen kann. Auf ein kurzes Vorwort (S. I—II) folgt S. III—XIV eine Einleitung, die die Geschichte des engl. Dramas vor Sh. skizziert, dann eine Notiz über Leben und Werke des Dichters bringt, ferner auf die Quelle und Abfassungszeit des Macbeth eingeht und endlich das Wichtigste über den Versbau und die Sprache des Stückes bespricht. Darauf kommt auf S. 1—72 der Text, auf S. 73—135 die sehr reichhaltigen Anmerkungen und auf S. 136, 137 ein Verzeichnis der Eigennamen mit Aussprachebezeichnung. Besonders verdient hervorgehoben zu werden, daß die Anm. und Zutaten des Herausgebers in korrektem und idiomatisch gefärbtem Englisch abgefaßt sind und daß die Anm. sich nicht nur auf die Erläuterung des Textes beschränken, sondern daß sie auch den Aufbau des Stückes und die Entwicklung der Handlung und der Charaktere klarlegen wollen. Dieser letztere Zweck wird dadurch erreicht, daß über die Bedeutung jeder Szene für die Ökonomie des Stückes eine knapp gefaßte, aber stets klare und treffende Bemerkung eingefügt wird; ebenso wird dann am Schlusse eines jeden Aktes eine kurze Würdigung seines Inhaltes und seiner Bedeutung für Komposition und Charakterzeichnung gegeben und endlich das Ganze durch einen zusammenfassenden Überblick über den technischen Aufbau der dramatischen Handlung abgeschlossen.

Diese planvoll angelegte Arbeit ist mit großem Fleiße und musterhafter Sorgfalt ausgeführt, und wenn wir uns im folgenden einige Bemerkungen erlauben, so beziehen sich diese nur auf einzelne Punkte, die, verglichen mit der Gesamtleistung, als Kleinigkeiten erscheinen müssen.

So halten wir es nicht für nötig, den Vers: So they doubly redoubled strokes upon the foe (I, 2, 38) als sechsfüßig zu bezeichnen, wie dies der Herausgeber S. VII tut; wir würden ihn mit zwei Anapästen beginnen lassen und ihn als fünffüßig skandieren; die außergewöhnliche Lebhaftigkeit des Rhythmus würde in der

Lebhaftigkeit der Beschreibung des Kampfes ihre ausreichende und natürliche Erklärung finden. — S. VIII ist die Rede von einem angeblichen Wegfallen der Vorsilbe de- in dem Verb file = defile (I have filed my mind, III 1, 64); diese Darstellung ist irreführend, vielmehr liegt hier das Simplex to file vor, an dessen Stelle erst im 14. Jh. das Compositum defile trat; doch hat sich to file bis jetzt in seiner einfachen Form erhalten. Muret bezeichnet es mit Unrecht als obsolet, und mit Unrecht wird das Wort zuweilen bei neueren Dichtern 'file gedruckt, als läge hier eine Aphäresis aus defile vor, das Material im Oxford Dict. beweist, daß das Simplex noch im Sprachbewußtsein lebt. Wenn es gerade in der Verbindung to file one's mind öfter vorkommt (Byron, Ch. Har. III 113: Had I not filed my mind, und Trollope, Framley Parsonage: Why had he thus filed his mind?), so dürfte darin der Einfluß unserer Stelle zu erkennen sein. — Ebenso ist lated = belated III 3, 6 zu beurteilen. — Zu S. XI § 20, wo der Gebrauch von nothing = not at all erwähnt wird, hätte auch die Stelle V 4, 2: We doubt it nothing zitiert und hinzugefügt werden können, daß dies auch jetzt noch vorkommt (nothing daunted, nothing doubting, nothing loth). — Wenn S. XI § 21 gesagt wird, daß bei den Verben auf -ate oft die Partizipialendung -ed wegfalle, so ist dies schief dargestellt. Wenn III 6, 38 (nicht III 3, 38) exasperate in dem Sinne von exasperated steht und wenn ein Gleiches bei Sh. mit anderen Wörtern auf -ate begegnet, wie consummate, contaminate, frustrate (vgl. Delius zu unserer Stelle), so hatte sich eben damals noch das Gefühl erhalten, daß alle diese Wörter eigentlich Partizipien auf -atus waren, und so erklärt sich ganz naturgemäß ihr partizipialer Gebrauch; eine Apokope von -ed liegt also nicht vor. — S. XII § 35 hätte bei der Bemerkung über: I do repent me auf das franz. se repentir verwiesen werden sollen. Wenn gleich darauf, § 36, der Gebrauch von jetzt intrans. Verben in trans. Sinne erwähnt wird, so mußte auch auf V 8, 13: Despair thy charm = despair of thy charm aufmerksam gemacht werden. — S. XIII § 38 darf il y a nicht mit there is verglichen werden, da das auf il y a folgende Subst. natürlich Objekt, nicht Subjekt ist. — Zu S. XIII § 45 sei bemerkt, daß as it were doch auch jetzt noch ganz üblich ist; ebenso zu S. XIV § 51, daß Delius den Gebrauch von of in I 2, 13 uns besser zu erklären scheint.

Wir gehen nun zu den Anmerkungen über.

Zu I 1, 3 wird auf einen möglichen Zusammenhang zwischen hurlyburly und frz. hurler hingewiesen; es ist zu bedauern, daß der Herausgeber das reichhaltige Material, daß im Oxford Dict. s. v. hurly-burly, hurry-burry zusammengebracht ist, nicht gekannt oder unbeachtet gelassen hat. — Zu I 3, 23 wird auf die allit. Formel peak and pine aufmerksam gemacht und dazu tempest-tost erwähnt. Hier wäre der geeignete Ort gewesen, eine voll-

ständige Sammlung aller Alliterationen, die in Macbeth vorkommen, zu geben. Wir haben noch folgende Stellen angemerkt: the fog and filthy air I 1, 12. So well thy words become thee as thy wounds I 2, 43. — Bellona's bridegroom I 2, 54. I will drain him dry as hay I 3, 18. So foul and fair a day I 3, 38. So wither'd and so wild I 3, 40. Which grain will grow I 3, 59. To heaven or to hell II 1, 64. Even like the deed that's done II 4, 11. A falcon, towering in her pride of place II 4, 12. Whose heavy hand III 1, 89. The vile blows and buffets of the world III 1, 108. After life's fitful fever III 2, 23. To droop and drowse III 2, 52. Like the rugged Russian bear III 4, 100. Toil and trouble IV 1, 10. Fillet of a fenny snake IV 1, 12. Boil and bake IV 1, 13. Digg'd i' the dark IV 1, 25. Nose of Turk and Tartar's lips IV 1, 29. —

Unrichtig heißt es zu I 7, 73: *mettle*, spirit, courage; derived from the same root as *metal*; die beiden Wörter sind doch nur orthogr. Differenzierungen desselben Wortes, wie z. B. frz. dessin und dessein, conte und compte, deutsch wieder und wider etc. — Mit der Beurteilung der II. Szene des IV. Aktes, so wie sie in der Final remark S. 118, 119 ausgesprochen wird, können wir uns nicht einverstanden erklären; wir möchten uns hier der tadelnden Kritik anschließen, die Th. Vischer in seinen Shakespeare-Vorträgen II 118, 119 über diese Szene äußert. — Zu IV 3, 140—159 wird the king's evil, das Leiden, das nach dem Volksglauben der König von England heilen konnte, als Skrofeln gedeutet, nach Delius und Th. Vischer wäre es der Kropf. — Zu IV 3, 173 wird or ere tautologisch aufgefaßt, so daß also beide Wörter nur zwei verschiedene Formen desselben Wortes wären; dagegen deuten Muret und das Oxford Dict. s. v. ere das Wort ere = ever, e'er, ere, und dies scheint sinnvoller als diese zwecklose Wiederholung desselben Wortes. — Zu V 1, 17 heißt es über Lo you, here she comes: lo is a corruption of look, während es doch die altengl. Interjektion lā ist.

In Bezug auf die Aussprachebezeichnung der Eigennamen S. 136, 137 ist uns aufgefallen, daß für Banquo nur die Aussprache mit kw, nicht aber die mit k angegeben ist, die doch wohl üblicher sein dürfte. In Dunsinane soll der Ton auf die zweite Silbe fallen, womit auch Muret übereinstimmt; aber nach Macbeth V 3, 60, 61; V 5, 45, 46 und V 8, 30 wäre die erste Silbe zu betonen. Siward endlich soll mit diphthongiertem ī = ai gesprochen werden, während wir bei Muret den langen, einfachen ī-Laut angegeben finden.

Wir haben folgende Druckfehler notiert, die in den Errata nicht stehen:

S. XI § 21: statt III 3, 38 lies III 6, 38. S. 95, Z. 11 v. u. statt plublic lies public. S. 118, Z. 4 v. o. statt your comfort lies your discomfort.

Berlin. R. Voigt.

Carl Steuernagel, Hebräische Grammatik mit Paradigmen, Literatur, Übungsstücken und Wörterverzeichnis = Porta linguarum Orientalium Pars I. Berlin 1903, Reuther u. Reichard. XII u. 148 u. 120 S. 8. 3,50 *M*, geb. 4 *M*.

Diese neue hebräische Grammatik ist zur „Einführung in das Studium des Hebräischen" bestimmt und will einmal „für Gymnasiasten und Studenten ein Hilfsbuch für die Vorbereitung auf das Hebraikum" sein, dann aber auch „den Anfänger in den Stand setzen, mit Erfolg eine größere, wissenschaftliche Grammatik durchzuarbeiten". Diesen doppelten Zweck, den das Buch sich gesetzt hat, wird es ohne Zweifel erreichen können. Denn es ist, wie ja die Sammlung von Lehrbüchern, der es angehört, selbstverständlich macht, mit voller Beherrschung aller wissenschaftlichen Fragen der betr. Grammatik abgefaßt (der sorgfältig zusammengestellte Literaturausweis auf S. 143—48 gibt auch dem Lehrer des Hebr. gute Ratschläge zur Erweiterung und Vertiefung seiner Sprachstudien) und es vereinigt mit der durchweg streng wissenschaftlichen Fassung der Sprachgesetze — die schon in der eingehenden Behandlung der Lautgesetze zutage tritt — Faßlichkeit der Darstellung, die gleichermaßen Deutlichkeit wie Bestimmtheit zeigt.

Danach ist das Buch auch für den Gebrauch im hebr. Unterricht auf Gymnasien zu empfehlen, es sichert dem Schüler eine tüchtige Kenntnis der Formenbildungsgesetze des Hebräischen.

Es sei gestattet, auf einzelnes, was dem Unterz. inbezug auf die wissenschaftliche oder praktische Behandlung des grammatischen Stoffes bemerkenswert erscheint, einzugehen.

In der Schrift- und Lautlehre wird § 6a mit Recht hervorgehoben, daß die Vokalzeichen nur die Klangfarbe, aber nicht die Quantität bezeichnen, daher auch die Bedeutung des Qameṣ als *ā ā* und *ŏ* angegeben und hinterher in einer Anmerkung diese Tatsache durch die spätere getrübte Aussprache des *ā ā* erklärt und das *ŏ* genauer Qameṣ ḥaṭuf benannt wird. Zu billigen ist es auch, daß schon in der allg. Übersicht (wo S. 7 Z. 2 *Seghōl* zu lesen ist) Qibbuṣ *ū*, *ŭ* wiedergegeben wird. Nicht unglücklich erscheinen die Benennungen des Sʼewa mobile als „Murmellaut" und der Ḥaṭef-Vokale als einer „Färbung des Sʼewa mobile". In § 18 (Assimilation und Dissimilation von Vokalen) ist קְטָלֵךְ hergeleitet aus *qᵉṭālikhi*: sollte diese Form wirklich gebildet worden sein und hier nicht vielmehr derselbe Lautprozeß vorliegen wie in einem homerischen Dativ Plur. πνοιῇς aus πνοιασι oder dem deutschen Umlaut in *Gäste* aus *gasti*, *schöner* aus *scôniro*? Eine ausführliche Besprechung ist dem „Hauptton und seinem Einfluß auf die Vokale" gewidmet, derselbe liegt dem Verf. „normalerweise stets auf der Pänultima". Verfehlt ist hier (§ 19 l) die Regel ζ: „Der kurze Vokal einer offenen Silbe wird außerhalb des Tones oder Vortones in der

Regel verflüchtigt: דְּבָרִי. Wenn jedoch ein S'ewa folgt, wird er (in lose geschlossener Silbe) beibehalten: *malakhê* מַלְכֵי": um von der Unklarheit der Fassung abzusehen, ist doch die Lautentwickelung in *malakhê* keine andere als in *dabari*, nur daß in dem ersteren Beispiel, einem Stat. const., des ă der 2. Silbe, weil nicht vor dem Ton stehend, ausfallen mußte, in *dabari* dagegen das ă der 1. Silbe.

Die Formenlehre beginnt naturgemäß mit den Personalpronominibus. Aus ihnen sind nach St. (§ 24 d) die Suffixe durch Verkürzung, ebenso die Affirmativen und Präfixe des Verbums (§ 32 h, k) entstanden. Er folgt darin Zimmern, der in seiner vergleichenden Grammatik der semitischen Sprachen sich für die Priorität der vollen Formen auf das Syrische und das Neugriechische beruft. Mir erscheint es immer noch wahrscheinlicher, daß in der Verbalflexion wie in den Suffixen ursprüngliche Pronominalelemente vorliegen, aus denen die vollen absoluten Formen erst durch Verstärkung hervorgegangen sind. § 25 c) konnte die Übersetzung von זֶה סִינַי „der Sinai da" auf die ursprüngliche adverbielle Bedeutung von זֶה führen. Unter e) erklärt St. zu meiner lebhaften Befriedigung אֲשֶׁר vorsichtig als ursprüngliches Demonstrativum, das „nur noch zur Einführung von „Relativsätzen" dient". Wenn er unter h) meint, daß in einem Beispiel wie וְאֵב יְשָׁרֵךְ das אֲשֶׁר „wegfallen konnte", so wäre vielleicht richtiger zu sagen, daß hier das אֲשֶׁר erst nicht gesetzt worden ist.

Die Lehre vom Verbum hat wieder die alte Benennung Konjugationen für Verbalstämme, redet mit Ewald von Zielstämmen und spricht es deutlich aus, daß die passiven Stämme durch Verdunkelung der Vokale gebildet werden. Die Erklärung des Tempusgebrauchs ist zutreffend und praktisch. In § 32 f) wird die Grundform des Imp. Qal *qŭṭŭl* erklärt als mittels Hilfsvokals aus einer Grundform *qṭul* erweitert. Diese auch von mir (Formenbildungsgesetze des Hebr. § 15, 4) vertretene Auffassung wird allerdings ernstlich bestritten, Philippi nennt den arabischen Imp. *'uqtul* eine „spezifisch arabische Bildung", auch scheinen assyr. *kusud* und äthiop. *qĕṭĕl* für ein ursprüngliches *qŭṭŭl* zu sprechen. Die Formen קָטְלִי und קָטְלוּ werden von St. als Analogien der Intransitiva erklärt, wohl richtiger als nach der noch von mir (a. a. O.) gebilligten Annahme einer Verdünnung des ursprüngl. ŭ zu ĭ. — Bei den Verben פ״א fällt angenehm die richtige Erklärung (§ 39 c) auf, daß יֹאכַל aus *ja'kal (ja'kul)* entstanden ist (also ohne die unberechtigte Silbenauflösung *ja'ᵃkhla*). In § 41 werden die Formen der Verba III. guttur. mit Übergang des heterogenen Vokals in *a* aufgezählt; hier würde sich die Angabe der Regel empfehlen, daß in allen Formen, deren Charakter

dadurch nicht beeinträchtigt wird (oder die dadurch nicht unkenntlich werden), einfach Ersatz durch *a* stattfindet. Bezüglich der Verba ל״ה entscheidet sich St. § 442 für Enstehung des *i* in גָּלִיתָ u. s. w. durch „Senkung aus *ē*", faßt diese Formen also nicht als intransitive Bildungen (= arab. *radīta*) auf. Das Impf. יִגְלֶה erklärt er aus *jiglaju* durch Abfall des *ja* und Dehnung des *ă* zu *ae*; Barth geht bekanntlich von der Grundform *jiglij* aus und läßt die so entstandene Endung *ī* in *ae* übergehen (wobei er sich auf ein שְׁמֹנֶה aus *šᵉmānij* beruft). Mit der Erklärung der Verba ע״ו und ע״ע bin ich vollkommen einverstanden, auch ich meine in der ersteren Verbalklasse ein konsonantisches (halbvokaliges) ו anerkennen und bei der letzteren von biliteralen Stämmen sprechen zu sollen.

Die Darstellung der Nominalbildungsgetze erklärt in § 56 c den Status constructus nicht ausreichend: daß das Wesen desselben Zusamensetzung ist, wird mit den Worten: „Lehnt sich ein Nomen grammatisch an ein folgendes Nomen an" nicht gesagt, wie auch statt nomen regens und rectum richtiger von dem bestimmenden und dem bestimmten Nomen gesprochen würde. Als Grundformen der Verwandtschaftsnomina אָב, אָח, חָם werden *ăbhaj* u. s. w. angesetzt und Assimilation des *ă* der 2. Stammsilbe an die Endung, dann Kontraktion der Vokale angenommen: *'abhuju-'abhû* u. s. w. Für den Anfänger recht praktisch scheint mir der Abschnitt (§ 60) über die „Ermittelung des Stammes" zu sein, in welchem Regeln über die Auffindung des Stammes aus den im Lexikon angegebenen oder im Text vorkommenden Formen zusammengestellt werden. § 68 b heißt es: „*ij* wird ִי geschrieben vor Endungen, *ijim* wird teils unkontrahiert gelassen, teils zu *im* kontrahiert"; warum bleibt St. nicht bei *ijj*? Ebenda unter c) wird ein שָׂדֶה aus *sadaj* doch Abfall des *j* und Dehnung des *ă* zu *ae* erklärt; ist nicht wirklich hier *aj* zu *ae* geworden? Vorsichtig ist in § 70 h) die Fassung: „der Pluralstamm *bātt* unerklärt" und § 72 b) „שְׁתַּיִם völlig abnorm". Bei der Besprechung der Partikeln ist richtig auch für לְ (wie entsprechend für בְּ und כְּ) die Grundform mit *ă* angesetzt, trotz des arab. *li*.

Ein III. Teil „Aus der Satzlehre" faßt diejenigen syntaktischen Erscheinungen, welche nicht wie die Syntax der Redeteile in der Formenlehre Platz gefunden haben, zusammen. Auch an ihm ist im allgemeinen Kürze und Klarheit zu rühmen, so bei der Erklärung des Verbal- und des Nominalsatzes (§ 72 ff.) und in dem Abschnitt über die Verbindung der Sätze (§ 86 f.).

Die Paradigmen des Qal des starken Verbums sind so eingerichtet, daß in der ersten Kolumne die vorauszusetzenden Grundformen, in einer zweiten die Pausalformen, dann die Kontextformen und endlich die Kontextformen mit ו consecut.

erscheinen; das ist wissenschaftlich völlig berechtigt, eine andere Frage ist es freilich, ob nicht die Pausalformen vor den Kontextformen (so auch im Hifil) den Anfänger verwirren. Zweifellos richtig ist es, daß den Nominalparadigmen regelmäßig die Grundformen vorgedruckt sind. Denn für die Nominalflexion gilt in erster Reihe, was St. auch im Vorwort betont, daß der Einblick in die Entstehung der Formen für den Schüler eine wesentliche Erleichterung des Studiums der Sprache bedeutet.

Die der Grammatik angeschlossenen Übungsstücke (62 Seiten) gewähren dem Unterricht einen ausreichenden Stoff und sind durchaus systematisch angelegt und sorgfältig ausgearbeitet. Jedem Stück sind ausführliche Erläuterungen und Angabe der in Betracht kommenden §§ der Grammatik vorausgeschickt, so daß dieser Teil des Buches sich auch zum Privatstudium wohl eignet. Zusammenhängende Lesestücke von unpunktierten Texten fehlen nicht. Das hebr. Wörterverzeichnis endlich empfiehlt sich durch die stete Verweisung der abgeleiteten Wörter auf die Stammwörter und Hinweise auf die Grammatikparagraphen.

Ohlau. P. Dörwald.

A. Knoke, Deutsche Kulturgeschichte in Tabellen. Eine Übersicht über die gesamte Entwickelung des deutschen Volkes. Wiesbaden 1902, C. G. Kunzes Nachfolger. 32 S. gr. 4. 1,80 *M.*

Eine deutsche Kulturgeschichte in Tabellen verspricht K. und bietet dabei eine Übersicht über die gesamte Kulturgeschichte. K. teilt seine Übersicht in 13 Abschnitte ein: Geschichte der christlichen Kirche, der Philosophie. der gelehrten Wissenschaft und der Pädagogik, der wirtschaftlichen Verhältnisse, der gesellschaftlichen Verhältnisse, der Verfassungsverhältnisse, der außenpolitischen Verhältnisse, der Entdeckungen und Erfindungen, der Kunst des sprachlichen Ausdrucks, der Tonkunst, der Bau- und Bildnerkunst, der Malkunst. Dem Titel entsprechend sollte vorausgesetzt werden, daß überall der Zusatz „in Deutschland" gemacht werden könnte, aber dem ist nicht so. Die Geschichte der christlichen Kirche bietet eine Übersicht über die Entwicklung der christlichen Kirche von Christi Tod bis auf den Dogmatiker A. Ritschl; die Philosophie beginnt mit der antiken und schließt mit Nietzsche: so wird in jeder einzelnen Abteilung die Gesamtentwicklung berücksichtigt, ohne daß die Beziehungen zu Deutschland deutlich hervortreten. Für die deutsche Kultur ist doch die Entwicklung der christlichen Kirche unter den römischen Kaisern sowie die Entwicklung des Islams nicht wichtiger als für die jedes anderen Volkes. Oder um anderes herauszugreifen, was hat Livingstones Tod mit der deutschen Kulturgeschichte zu tun, was Mascagni, was Bizet, was Verdi, was Adelina Patti? Ist für die deutsche Kulturgeschichte der Erfinder der Sicherheitslampe

H. Davy wirklich von so hervorragender Bedeutung, daß er zweimal, sowohl 1778 als auch 1829, also in seinem Geburts- und in seinem Todesjahre, genannt werden muß? Was will der Untergang von St. Pierre auf Martinique in einer deutschen Kulturgeschichte? So ließen sich die Stellen häufen, an denen Tatsachen angeführt werden, die nicht ausschließlich der deutschen Kulturgeschichte angehören. Der Verf. hätte seine Grenzen enger ziehen und nur das anführen sollen, was deutsch ist oder in enger Beziehung zu Deutschland steht. Dagegen ist manches übergangen, was hätte erwähnt werden können, z. B. die Altkölnische Malerschule, wie sie heute im 1. Saale der alten Pinakothek vereinigt ist. An anderen Stellen ist die Beziehung unklar, z. B. 1869 Gleichberechtigung der Konfessionen in staatsbürgerlicher Hinsicht und 1872 Jesuitenorden vertrieben. Ebensowenig ist verständlich, was es heißt: 1874. Weltpostverein. Mitte 1870: 410. Ende 1874: 2267. Abgesehen davon, daß der Weltpostverein erst am 1. Juli 1876 in Kraft getreten ist, sind die Zahlen 410 und 2267 ohne jede nähere Bestimmung bedeutungslos. Zur Geschichte der gelehrten Wissenschaft im Zeitalter Karls d. Gr. findet sich folgende Angabe: „Mönch Widukind in Korvey an der Weser eine Sachsengeschichte — hier fehlt offenbar „schrieb“, und die Angabe gehört in die Zeit der Ottonen, also auf die nächste Seite. Nicht richtig ist es, wenn Anselms von Canterbury Werk Cur deushomo, der Begründer der empirischen Naturbetrachtung Baco of Verulam genannt wird. Die Bedeutung der Thomasschule in Leipzig liegt doch mehr auf dem Gebiete des Kunstgesanges, die Organisten gehörten der Thomaskirche an: das Cantorat an der Thomasschule, nicht die Organistenstelle an der Thomaskirche, war, um O. Gumprechts Worte zu gebrauchen, der viel begehrte Posten, der auch in der musikalischen Welt besonderes Gewicht und Ansehen verlieh. Vielleicht sieht K. seine Tabellen noch einmal darauf hin durch, daß sie eine Übersicht über die Kulturentwicklung des deutschen Volkes bieten sollen, und beseitigt alles, was nicht Deutschland allein angehört; es ist reicher Stoff zusammengetragen. Dann ändert K. wohl auch das jetzt so unförmige Äußere: Tabellen wie die von Peter oder Richter bieten sich viel handlicher und lassen sich auch mit ihren Seitenzahlen viel leichter übersehen, während K. nur die Bogen zählt.

Neuhaldensleben. Th. Sorgenfrey.

Wernicke, Leitfaden für die biographische Vorstufe des Geschichtsunterrichts. Fünfzehnte Auflage von Flemming. Altenburg 1903, H. A. Pierer. IV u. 126 S. 8. 1 *M.*

Eine 15. Auflage ist an sich Empfehlung genug. Für den ersten Geschichtsunterricht ist mit Recht die biogrographische

Form gewählt, vielleicht konnte sie noch strenger (z. B. Bismarck u. a.) durchgeführt werden. Ob Assyrer, Babylonier u. Ägypter in dieser Ausdehnung zu behandeln waren, kann bezweifelt werden, jedenfalls wird der Lehrer bei dem gegebenen Stoff seine Auswahl treffen. Recht kurz dagegen kommt die gerade neuerdings mehr betonte römische Kaisergeschichte weg. Im übrigen braucht man keine Ausstellungen zu machen. Die Sprache ist dem Klassenstandpunkt angemessen; eine Zeittafel in kluger Beschränkung erleichtert dem Lehrer seine Aufgabe. Druck und Ausstattung genügen.

Dessau. J. Plathner.

---

1) Willi Capelle, Die Befreiungskriege 1813—1815. Aus Urkunden, Briefen, Tagebüchern und nachträglichen Aufzeichnungen von Augenzeugen beider Parteien dargestellt.

a) Erster Teil: Bis zur Schlacht bei Wartenburg. Mit 4 Karten. Berlin 1903, Hermann Paetel. X u. 188 S. kl. 8. 1,75 *M*.

Die Darstellung der Befreiungskriege von Willi Capelle in zwei Teilen bildet den V. u. VI. Band der „Sammlung belehrender Unterhaltungsschriften für die deutsche Jugend, begründet von Karl Lorenz und Hans Vollmer", die in hübsch ausgestatteten Einbänden erscheint.

Im ersten Teile wird in sechs Kapiteln der Gang der Begebenheiten der für Preußen und Deutschland inhaltsschweren Jahre 1806—1813 bis zum Elbübergange bei Wartenburg erzählt. Die Darstellung ist frisch und lebendig; ihr Reiz beruht zum größten Teile darauf, daß Augenzeugen beider Parteien in breitester Ausführung zu Worte kommen; ja die Citate nehmen den größten Raum des Buches ein. Da aber Verf. das gedruckte Quellenmaterial, auf das in den Anmerkungen immer verwiesen wird, offenbar sorgfältig studiert und geschickt ausgewählt hat und seine Auszüge aus demselben immer nur zur Erläuterung des verbindenden Textes benutzt, liest man das Buch mit Interesse und in der Überzeugung, daß die Jugend, für die es geschrieben worden ist, ihre Freude daran haben wird. Dabei verliert sich Verf. nicht in Einzelheiten, sondern beherrscht seinen Stoff und weiß an geeigneten Stellen den Zusammenhang der Ereignisse zu veranschaulichen. So wird z. B. mit überzeugender Klarheit die große Bedeutung, die der Poischwitzer Waffenstillstand für die Verbündeten hatte, hervorgehoben und Blüchers Zurückweichen vor dem Heere Napoleons und Makdonalds zu dem Zwecke, die Franzosen auf die Hochfläche östlich von der Katzbach und der Wütenden Neiße zu locken, genügend begründet.

Kleine angehängte Kärtchen erleichtern das Verständnis der Heeresbewegungen. Die Erklärung von Ausdrücken wie tirail-

lierend, demaskierten, Traineurs u. a. berücksichtigt die jugendlichen Leser und wird auch diejenigen nicht stören, die als Schüler einer höheren Lehranstalt sie sich selbst verdeutschen können. Das auf S. 12 irrtümlich angegebene Datum 1. Okt. statt des 1. Nov. ist das einzige Versehen, das Ref. aufgefallen ist. Kein Verwalter einer Schülerbibliothek wird es bedauern, dieses Buch dem Bücherbestande einverleibt zu haben.

b. Zweiter Teil: Bis zum zweiten Pariser Frieden. Mit 6 Karten. Berlin 1903, Hermann Paetel. IX u. 202 S. kl. 8. 1,75 *M*.

Der Inhalt des zweiten Bändchens ist wie der des ersten in sechs Kapitel gegliedert. Während die Darstellung des ersten Teiles mit einem Hinweis auf die Jenaer Schlacht, den Ausgangspunkt der Wiedergeburt Preußens, anhebt, wird im zweiten Teile zuerst die Leipziger Schlacht, wo Napoleon sein Jena fand, im großen Zusammenhange der Ereignisse und zum Teil recht ergötzlich in Einzelheiten geschildert. Den französischen Marschall Makdonald läßt Verf. in seinen souvenirs selber darüber berichten, wie er am 19. Okt. auf der Flucht aus Leipzig als der mutigste — oder vielleicht als der feigste? — seinen Leuten voran die Elster überschreitet, indem er zwei lose über den Fluß gelegte Balken betritt und so in schwankender Haltung sich langsam dem rettenden Ufer zubewegt, bis die Balken ins Rollen kommen, er ins Wasser stürzt und schließlich mit Hilfe einiger Soldaten, von Kopf bis zu den Füßen durchnäßt, atemlos das schlammige Ufer erklimmt. Wie mag der Marschall wohl ausgesehen haben, als er die tückische Brücke hinter sich hatte? Die Erzählung des Feldzugs in Frankreich ist bei aller Wahrung des Zusammenhangs der Dinge durch zahlreiche Berichte von Teilnehmern der entscheidenden Ereignisse belebt und läßt die kernige Heldengestalt Blüchers, der auch nach Niederlagen und auf dem Rückzuge den Mut nicht verlor und ein glückliches Ende erhoffte, deutlich hervortreten. Die lebendige Schilderung führt dem Leser eindringlich zu Gemüte, daß in dem schlesischen Hauptquartier, dieser stählernen Spitze an dem eisernen Keile der Koalition, wie Gneisenau sich ausdrückte, eine wunderbare Widerstandskraft lebte, die schließlich das große Werk gelingen ließ. Auch die Bedeutung Gneisenaus als des ersten Feldherrn auf Seiten der Verbündeten ist gebührend hervorgehoben. Der Wiener Kongreß findet zwar im allgemeinen Besprechung, aber mit Recht wird davon abgesehen, dem jugendlichen Leser, für den das Buch bestimmt ist, die Verhandlungen und Bestimmungen des Kongresses vorzuführen. In den Anmerkungen und Quellennachweisen, die den Text fast Seite für Seite begleiten, finden wir neben den bekannten älteren Werken der einschlägigen Literatur (von Varnhagen von Ense, Blasendorff, Delbrück, Pertz, Droysen, v. Treitschke, Colomb) auch die neuesten Veröffentlichungen (z. B. Dechend: Tagebuchblätter des Prinzen Wilhelm, die im

Jahre 1897 im Militärwochenblatt veröffentlicht worden sind, und Pick: Aus der Zeit der Noth (sic!) 1900) benutzt.

„So hatte man . . . . mit Napoleon Friede (S. 65) geschlossen" ist doch wohl bloß ein Druckfehler. An einigen Stellen des Textes stimmt die auf die Anmerkungen hinweisende Zahl nicht mit der entsprechenden Anmerkung überein.

2) Hans Vollmer, Der deutsch-französische Krieg 1870/71. Aus Urkunden, Briefen, Tagebüchern und nachträglichen Aufzeichnungen von Augenzeugen beider Parteien zusammengestellt.

a) Erster Teil: Der Krieg mit dem Kaisertum. Mit 4 Karten. Berlin 1902, Hermann Paetel. VIII u. 171 S. kl. 8. 1,50 ℳ.

Das erste Kapitel, die Vorgeschichte betitelt, beginnt ohne jede Einleitung mit dem Abdruck der wichtigsten Abschnitte des Bismarckischen Schreibens vom 29. Juli 1870, das die Stellungnahme der französischen Regierung zu Deutschland behandelt. Diesem reiht sich der Anfang der militärischen Denkschrift Moltkes vom 8. August 1866 an, in der die Möglichkeit eines feindlichen Zusammenstoßes mit Frankreich erörtert wird. „Am 2. Juli 1870", heißt es dann weiter, „traf das spanische Ministerium die Entscheidung, die Frankreich als Anlaß zum Kriege mit Preußen aufgriff. Eine in Paris erscheinende Zeitung meldete am 3. Juli aus Madrid: Das Ministerium hat den Beschluß gefaßt, dem Prinzen von Hohenzollern die spanische Krone anzubieten". In dieser Weise werden die diplomatischen Verhandlungen, die dem Kriege vorausgingen, und die kriegerischen Ereignisse selber durch Auszüge aus Berichten von Personen, die mittelbar und unmittelbar an den Taten und Wirkungen des Krieges beteiligt waren, geschildert. Und da Deutsche und Franzosen, auch englische Zeitungsberichterstatter, die Gelegenheit hatten, einen Blick in das Getriebe der weltbewegenden Ereignisse zu tun, leitende Persönlichkeiten und einfache Soldaten, amtliche Berichte und bürgerliche Chronisten in geschickter Auswahl zu Worte kommen, so hat der Leser den erfrischenden Genuß einer packenden Lektüre, die zugleich den Eindruck einer gewissen Unparteilichkeit erweckt. Aus der Zahl der benutzten Berichte möchte Ref. den eines lothringischen Feldmissionars und Ambulanzführers hervorheben, weil dieser, erst im Jahre 1901 veröffentlicht, weniger bekannt sein dürfte und die Darstellung eines vereitelten Mordanschlags enthält, der am 31. August in Sommauthe gegen den greisen König Wilhelm geplant wurde. Der Berichterstatter ist ein Pastor emeritus Bläß, sein Zeugnis scheint nicht unglaubwürdig zu sein, „wenn auch die Erzählung im einzelnen etwas phantastisch ausgeschmückt sein mag", wie Verf. auf S. 126 zutreffend bemerkt. Von besonderem Interesse sind auch die Mitteilungen eines sächsischen Assistenzarztes über die Kämpfe in der Umgebung von Sedan, die hier zum ersten Male veröffentlicht werden. Einem seiner Briefe entnehmen wir

die fast unglaublich klingende Bemerkung: „So habe ich neulich eine sehr vernünftige Frau getroffen, die mir erzählte, daß der Pfarrer in der Schule den kleinen Mädchen erzählt habe, sie würden gefressen, wenn die Preußen kämen" (S. 135). Man weiß nicht, worüber man sich mehr wundern soll, ob über die Nichtswürdigkeit des geistlichen Herrn, der wider besseres Wissen Schulkindern unsinnige Dinge erzählt, oder über die Verschüchterung und Dummheit der Dorfbewohner, die sich freilich auch von Journalisten hatten belehren lassen müssen: „Die Kinder würden gefressen". Der erste Band, der die Kriegsgeschichte bis zur Schlacht bei Sedan in 5 Kapiteln behandelt, schließt mit den Berichten über die Siegesfeiern, die in Hamburg, Königsberg, Stuttgart, Berlin und andern deutschen Städten veranstaltet wurden. In den angehängten Karten ist dem Verf. ein kleines Versehen untergelaufen, indem er die Mosel statt der Maas an Sedan vorüberfließen läßt, was er aber im zweiten Teile selber berichtigt. Als Leser denkt sich Verf. vor allen Knaben etwa vom Tertianeralter an. Sicher werden aber nicht nur die Schüler der mittleren und oberen Klassen unserer höheren Lehranstalten das Buch, dessen Lektüre sie in die große Zeit des deutsch-französischen Krieges zu versetzen wohl geeignet ist, mit Vergnügen und Nutzen lesen, sondern auch Erwachsene.

b) Zweiter Teil: Der Krieg mit der Republik. Mit 6 Karten. Berlin 1903, Hermann Paetel. XIV u. 280 S. kl. 8. 2 *M*.

Ähnlich wie im ersten Teile der Krieg mit dem Kaisertum, wird im zweiten Teile der Krieg mit der Republik behandelt, und zwar in sechs Kapiteln. Man hat bei der Lektüre den Eindruck, als säße man in einem Kreise von amtlichen und nichtamtlichen Personen, die in verantwortungsvoller Stellung oder als einfache Mitwirkende, als Zuschauer oder Mitleidende, als Freunde und Feinde an den großen Ereignissen beteiligt gewesen sind und das Wichtigste, was sie aus eigner Anschauung und Erfahrung oder zuverlässigen Meldungen mitzuteilen wissen, zum besten geben. Auf diese Weise werden die diplomatischen Verhandlungen, die militärischen Befehle und ihre Aufnahme und Ausführung durch die dazu Berufenen, die Bewegungen und Kämpfe auf dem Kriegstheater und ihre Wirkungen sozusagen von außen und innen beleuchtet, bis schließlich der Vorsitzende das Wort nimmt, um durch kurze Übersichten den Zusammenhang herzustellen und die allgemeine Aufmerksamkeit auf einen andern Punkt zu lenken, denselben oder auch anderen Berichterstattern das Wort zu geben. Diese Berichterstatter-Kommission ist in der Tat eine anregende Gesellschaft, in der man gern weilt, da der Vorsitzende sich die Mitglieder mit Umsicht und Sachkenntnis ausgewählt hat, auch kürzlich erst bekannt gewordene und sogar noch unbekannte, deren Berichte noch nicht gedruckt sind, zur Mitteilung veranlaßt werden. Für den zweiten Teil ist, wie Verf.

in der Vorrede selbst bemerkt, mehr ungedrucktes Material als für den ersten Teil benutzt worden. Mit Recht ist im zweiten Teile die zeitliche Anordnung der Ereignisse, die im ersten Teile herrscht, aufgegeben und der Übersichtlichkeit halber durch die Anordnung nach Kriegsschauplätzen ersetzt worden. Dadurch ist zugleich Verf. genötigt worden, was er auch in klarer und anschaulicher Weise tut, den Zusammenhang der kriegerischen Vorgänge durch verbindenden Text herzustellen. Daher ergreift im zweiten Teile Verf. viel häufiger selbst das Wort als im ersten Teile, der mehr eine geschickte Zusammenstellung der Berichte als eine zusammenfassende Darstellung des Krieges ist, und nähert sich so der Darstellungsweise der oben besprochenen Befreiungskriege.

Dem sicher vorhandenen Wunsche der Leser dieser Besprechung, auch etwas Tatsächliches aus dem Buche selbst zu erfahren, möchte Ref. in folgendem kurz gerecht werden. Ein Meisterstück lebendiger Darstellung bildet die Schilderung der Kämpfe, die sich zwischen Faidherbes und der Nordarmee zuerst unter Führung Manteuffels, dann Goebens im Januar des Jahres 1871 in der Gegend der Somme abspielten, da sich hier die Berichte Goebens, eines Jägers, eines Kürassiers, Faidherbes und der Schlachtbericht des englischen 'Daily Telegraphs' in glücklicher Weise so ergänzen, daß man ein anschauliches Bild der Kriegsvorgänge im ganzen und ihres Verlaufs im einzelnen erhält. Dramatisch gestaltet sich die Berichterstattung über die Kämpfe auf dem südöstlichen Kriegsschauplatze, die der General von Werder in der Zeit vom Oktober 1870 bis zu den entscheidenden Kämpfen an der Lisaine (15.—17. Januar 1871) gegen die Franzosen, Garibaldi und zuletzt gegen die Bourbakische Übermacht, die man im deutschen Hauptquartier fast in verhängnisvoller Weise unterschätzt hatte, siegreich und ehrenvoll bestand. Das Urteil über Kaiser Wilhelm I. lautet: „Die Fülle bedeutender Memoirenliteratur, die uns die letzten Jahre brachten, hat das Bild dieses Herrschers immer mehr ausgestaltet; und wir bewundern an ihm nicht nur den scharfen Blick, der ihn mit großen Dienern umgab, sondern auch das klare, weitsichtige Urteil, das ihm bei aller Selbständigkeit, die er jenen Männern gönnte, doch stets die oberste Leitung und letzte Entscheidung sicherte" (S. 216). Auch eine Erinnerung an Virchow sei nach dem Bericht Eugen Richters hier wieder aufgefrischt: Als Virchow mit dem von ihm geführten Sanitätszug des Berliner Hilfsvereins im Oktober 1870 in der Gegend von Metz ankam und Strümpfe an die Mannschaften verteilte, war es ihm kaum möglich, aus dem Dutzendpaket die Paare zusammenzuhalten. „Der eine riß drei Strümpfe an sich, während der andere nur einen einzigen bekam. Zuletzt griff noch einer an das Halstuch Virchows in der Meinung, das sei auch ein übrig gebliebener

Strumpf" (S. 83). Ferner möchte Ref. auf ein recht ergötzliches Erlebnis anderer Art, das auf S. 104 ff. nach Taneras Mitteilungen erzählt wird, aufmerksam machen. Das Geräusch, das die feuernden Mitrailleusen verursachten, sucht ein englischer Berichterstatter, der in der Nähe einer Mitrailleusen-Batterie stand, folgendermaßen zu veranschaulichen: „Gr-r-r-rat mag dem Tone am nächsten kommen; er wirkt auf die Magen-Nerven, und ein Unbehagen, ähnlich dem der Seekrankheit, kommt über uns" (I 123); ein Hamburger freiwilliger Krankenpfleger nennt das Geräusch der in Tätigkeit versetzten Mitrailleusen „kaffeemühlenartig knatternd" (II 209); ein Freiwilliger des 7. westfälischen Regiments endlich macht uns auch mit dem unheimlichen Summen, das die Mitrailleusenkugeln auf ihrem Fluge durch die Luft begleitete, bekannt: „Auf dem rechten Flügel der Feinde waren fünf Mitrailleusen aufgefahren, deren Kugeln wie Bienenschwärme — auch das Geräusch ist ähnlich — über uns weggflogen" (II 80). Verfasser gibt der besseren Form „Generale" vor der leider immer üblicher werdenden „Generäle" den Vorzug. Die vorkommenden Versehen sind unbedeutend und gering an Zahl, die Rechtschreibung ist die neuere, nicht die neueste, während die Befreiungskriege von Capelle in der neuesten geschrieben sind.

Mögen die Bücher sich recht viele Freunde erwerben! Sie verdienen es und werden ihren Platz behaupten neben Rindfleischs Denkwürdigkeiten, Taneras Erinnerungen und seiner Geschichte des Krieges von 1870/71, dargestellt von Mitkämpfern, den in ihrer Art unübertrefflichen Kriegserinnerungen von Zeitz und anderen, da hier zum ersten Male der gelungene Versuch gemacht wird, den deutschen Nationalkrieg, auf amtliche und nicht amtliche Originalberichte, darunter viele neuesten Datums, gestützt, in volkstümlicher Weise und übersichtlich so darzustellen, daß die Berichte die Hauptsache bilden.

3) L. Würdig, Des alten Dessauers Leben und Thaten. Für jung und alt im deutschen Vaterlande erzählt. Dritte, verbesserte Auflage besorgt von H. Wäschke. Dessau 1903, Paul Baumann. VII u. 128 S. kl. 8. 1 *M*, eleg. geb. 1,50 *M*.

Der Titel „Des alten Dessauers Leben und Thaten" kennzeichnet das Büchlein nach Inhalt und Rechtschreibung. Es enthält eine Lebensbeschreibung des Fürsten Leopold von Anhalt-Dessau, der sich als preußischer General und Feldmarschall und durch sein Verhalten als Landesfürst den anheimelnd klingenden Ehrennamen „Der alte" erworben hat, durch den das Volk nur in sparsamer Weise seine großen Männer, die ihm auch menschlich näher getreten sind, zu ehren pflegt. Der Inhalt des Buches vereinigt in glücklicher Mischung die Charakterzüge des Fürsten als Familienvaters, als Landesvater und als hochverdienten, von seinen ihm blind ergebenen Soldaten geliebten und verehrten preußischen Heerführers zu einem getreuen Bilde seiner Persön-

lichkeit in volkstümlicher Prägung. Daß seinen Verdiensten auf dem blutgetränkten Felde der Ehre und der Vaterlandsliebe der breiteste Raum in der Darstellung gewidmet wird, entspricht dem innersten Wesen und Wirken des Helden. Der das Gemüt anziehende Ton des Erzählers, der in fesselnder Weise mit dem Kinde und dem Manne aus dem Volke zu plaudern versteht, ist gut getroffen. Für das Volk ist das Buch geschrieben und erfüllt als solches seinen Zweck. Der Titel, die Kapitelüberschriften wie: „Wer eigentlich der alte Dessauer war; seine Eltern und und seine Jugend", und der Text beweisen es, in welchem z. B. auf S. 29 zu lesen ist: „Doch das ging nicht so schnell, wie er dachte, denn die Belagerten waren ebenso vorsichtig als tapfer, und erst sollte noch manche Kanonenkugel ihre schauerliche Weise brummen und manch armes Mutterkind ins Gras beißen". Es hat seinen Weg gemacht, wie die dritte Auflage beweist, und wird ihn weiter nehmen, auch wenn Ausdrücke wie „der kinderlose Tod" (S. 26), „ein Weltbrand parteiete die Völker" (S. 27), „er ging mit der Hauptstärke über die Donau" (S. 33), „Sprüchwort" statt Sprichwort (S. 37 und sonst), „unterdessen der letztere . . . traf und schlug" (S. 39), vor dem guten deutschen Sprachgebrauch nicht stand halten. Auch einen grammatisch falsch gebauten, unklaren Satz, der auf S. 56 vorkommt, möchte Ref. im Vorbeigehen erwähnen. Kurfürst August II., der Starke, von Sachsen ist nicht im Jahre 1696, wie auf S. 13 und 91 zu lesen ist, sondern erst 1697 König von Polen geworden. Auf S. 19 kommt als Druckfehler das Jahr 1896 statt 1696 vor.

Leider kann man das Buch für Schülerbibliotheken nicht empfehlen, da es nicht in der neuesten Rechtschreibung abgefaßt ist und in der Bezeichnung Ae, Oe und Ue mit Ausnahme des Wortes „Überlebenden" (S. 30) sogar in die Zeit, die vor der Puttkamerschen Rechtschreibung liegt, zurückreicht und die Schüler doch auch durch ihre Lektüre in der neuesten Rechtschreibung gefestigt werden müssen.

Stargard in Pommern. R. Brendel.

R. Langenbeck, Leitfaden der Geographie für höhere Lehranstalten im Anschlufs an die preußischen Unterrichtspläne von 1901. Teil II. Lehrstoff der mittleren und oberen Klassen. Ausgabe für Gymnasien. Mit 28 Figuren im Text. Dritte, umgearbeitete Auflage. Leipzig 1902, W. Engelmann. VI u. 260 S. 8. geb. 2,60 *M*.

Da dem Buche ein Vorwort nicht angefügt ist, so ist nicht ersichtlich, welche Veränderungen es gegenüber der 2. Auflage erfahren hat; gegenüber der ersten — für alle Schulgattungen bestimmten — sind sie recht bedeutend; denn jene, im Jahre 1894 erschienen, ist um rund hundert Seiten stärker. Die Zu-

sammenschiebung des Stoffes fällt u. a. auf die allgemeine Erdkunde, die in zweckmäßiger Knappheit in ein vorläufiges Kapitel am Anfange und einen Hauptkursus am Ende des Buches, zusammen 46 S. gegen 66 in der ersten Auflage, gegliedert ist. Das hier Gebotene ist ansprechend entwickelt, nur wäre zur Erläuterung des Textes eine ausgiebigere Verwendung der einfachen schwarzen Figuren zu wünschen. Die Behandlungsweise der Länderkunde darf wohl als bekannt vorausgesetzt werden; Bodengestalt und Gewässer sind (um die Hauptsache hier kurz zu wiederholen) in zusammenhängende Kapitel verschmolzen, die politische Geographie mit der Ortskunde diesen untergeordnet, aber doch zumeist in irgend einer Weise als besonderes Stück kenntlich gemacht. Recht zweckmäßig stehen zwischen den einzelnen Stücken der fremden Erdteile Mitteilungen über die Entdeckungsgeschichte, und die Stoffauswahl versteht zumeist das Richtige zu treffen.

Gegen Einzelheiten läßt sich mancherlei einwenden. Etliches wäre zu sagen über den Satzbau, und auch einem Manne, der nicht auf Wustmann schwört, könnte der endlosen „derselben, desselben" zuviel werden. Zahlenangaben, die mit den als zuverlässig geltenden in Widerspruch stehen, finden sich nicht wenige. Ein paar seien herausgegriffen. Der Mount Logan ist mit 5900 nicht der höchste Berg Nord-Amerikas (S. 35), Territorien gibt es in der Union 7, nicht 4 (S. 28), Brasilien hat nicht 16½, sondern höchstens 15 Millionen Einwohner (S. 21), die englische Bevölkerung von Neu-Seeland zählt nicht „bereits" 600 000 Seelen, sondern schon 1901: 713 000 (S. 11), ferner S. 8: Sydney nicht 370 000, sondern amtlich 487 900, ebenso Eingeborene des Australfestlandes nicht 50—60 000, sondern 230 000, S. 9 Adelaide mit Hafen nicht 320 000, sondern höchstens 182 000 Einwohner. — Unrichtig ist die Angabe S. 10, daß die Pflanzenwelt Neu-Seelands außerordentlich arm sei. An Arten kennen wir gegen 2000, und an Üppigkeit und eigenartiger Pracht tritt das Pflanzenbild der Doppelinsel den schönsten der Erde an die Seite. — Daß die Eskimo (S. 15 u. a.) zu den Indianern gehören, ist kühn behauptet; manche Forscher glauben allerdings einen Zusammenhang der Sprachen zu entdecken, körperlich aber steht das kleinwüchsige Fischervolk den Mongolen näher. — Nicht die Salzsee-Stadt hat die Beifügung „Great", sondern nur der See (S. 30) und New York keinen Bindestrich, wenn man nicht einfach Neuyork schreiben will. — Nicht allein dänische Missionare haben die Eskimo bekehrt, sondern auch die deutschen Herrnhuter (S. 38). — Zu S. 141: Was über die Ausnutzung der Meere gesagt wird, ist in der Form nicht zutreffend; Hannover liegt weder in „reizloser" noch in „sandiger" Umgebung; die Häfen der Nordseeküste sollen sämtlich Flußhäfen sein, aber Norddeich und Wilhelmshaven (nebenbei

nicht mit f zu schreiben) sind es nicht. Es darf nicht heißen, daß die Geest nur bei Geestemünde unmittelbar an die Küste tritt, sondern daß sie nur in dem hamburgischen Dreieck an der Elbmündung das Salzwasser berührt. — Am wenigsten befriedigt die Namensammlung, die im Anhange „die Hauptwege des Weltverkehrs" vertritt. Die Dampfer legen nicht die 4—6fache Strecke gegenüber den Seglern zurück, sondern die Wirklichkeit liegt zwischen 3 und 4, und die angegebenen Tonnenzahlen für die Handelsflotten der Erde werden schwerlich haltbar sein. Noch fünf andere Angaben fallen hier als unrichtig auf.

Linden-Hannover. E. Oehlmann.

W. Marshall, Die Tiere der Erde. Eine volkstümliche Übersicht über die Naturgeschichte der Tiere. Stuttgart u. Leipzig, Deutsche Verlagsanstalt. Vollständig in 50 Lieferungen zu je 0,60 *M*, mit mehr als 1000 Abbildungen. 1. und 2. Lieferung je 24 S. 4.

Als zweite Abteilung des Sammelwerkes „Die Erde in Einzeldarstellungen" beginnt soeben in der Deutschen Verlagsanstalt eine volkstümliche Zoologie zu erscheinen. Trotz verschiedener vorzüglicher Werke ähnlichen Inhalts aus neuester Zeit dürften Marshalls „Tiere der Erde" einen großen Leserkreis finden. Denn das Buch wird in seinem Umfang die für den allgemeinen Gebrauch bequeme Mitte zwischen groß und klein halten, wendet sich an alle Naturfreunde, nicht nur Gelehrte, Lehrer und die immer naturfreundliche Jugend, sondern auch an Sportsleute und durch seinen reichen und schönen Bilderschmuck an die Künstler, setzt kein Fachwissen voraus, sondern stellt sich vielmehr die Aufgabe, Laien in unterhaltender Weise mit unserm Wissen von der Tierwelt vertraut zu machen.

In echt naturwissenschaftlichem Geiste sollen die Abbildungen zur Hauptquelle der Belehrung gemacht werden. Den begleitenden Text will Prof. Marshall tunlichst in die zweite Stelle rücken und ihm im wesentlichen die Aufgabe zuerteilen, zur zweckentsprechenden Betrachtung der Bilder anzuregen. Dazu sind selbstverständlich die denkbar besten Abbildungen notwendig, und da die Aufgabe ist, mit dem Leben der Tiere bekannt zu machen, mußten in weitem Umfange die neuesten Errungenschaften der Photographie zu Hilfe gezogen werden, die auch die flüchtigste Bewegung festhalten. Dabei ist Gewicht darauf gelegt worden, die Tiere in ihrer natürlichen Umgebung darzustellen.

Die im ersten und zweiten Heft enthaltenen Abbildungen (neben Probebildern), Affen darstellend, sind vortrefflich; besonders die der Menschenaffen erheben sich durch die scharfe Beobachtung und Wiedergabe der Stellung und des Gesichtsausdrucks zu wahren Kunstwerken. Man betrachte nur den jungen Schimpanse in seinen verschiedenen Stimmungen, die jungen Orang-Utans in

ihrer mannigfachen Stellung und Beschäftigung oder auch die beiden Rhesusaffen, verschiedene Paviane, den Hutaffen u. s. w.! Die Einleitung sagt nicht zuviel, wenn sie auf die Bedeutung solcher Illustrationen für die Maler hinweist.

Marshalls Name bürgt für die wissenschaftliche Zuverlässigkeit des Textes und für den Reiz der Schilderung. Das Leben der Tiere bildet den Hauptinhalt, aber die Bekanntschaft damit wird nicht erzielt durch Mitteilung von Anekdoten und Jagdgeschichten, sondern durch den Nachweis des engen Zusammenhangs zwischen Lebensweise und Lebensäußerung mit der äußeren Gestalt und zuweilen auch dem innern Bau. — Wir finden z. B. in der allgemeinen Schilderung der Affen mit der Beschreibung des Gehirns und des Schädels die allgemeine Frage verknüpft nach der Bedeutung stark vorstehender Kiefer; mit der Angabe über die Sinnesorgane eine Erörterung über den Wert ihres Gleichgewichts, ihrer harmonischen Ausbildung; mit der Beschreibung der Gliedmaßen die Erörterung einer Anzahl anatomischer, physiologischer und tiergeographischer Fragen u. s. w. Bei der Behandlung rein tierpsychologischer Fragen, sei es Prof. Garners Affensprache, sei es das Gesellschaftsleben der Affen und die im Zusammenhang damit entwickelten Charaktereigenschaften zeigt M. seine bekannte Meisterschaft in der Beurteilung und Bewertung der Lebensäußerungen der Tiere. Höchst interessant und reichhaltig sind die Mitteilungen über fossile Affen.

So verspricht das neue Werk, dessen 2. Heft die systematische Besprechung bis zur Gruppe der neuweltlichen Affen führt, ein wahrer Hausschatz zoologischen Wissens zu werden. Wir kommen im Verlaufe des Erscheinens oder beim Beschlusse des Werkes nochmals darauf zurück.

Allenstein O.-Pr. B. Landsberg.

DRITTE ABTEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN, NEKROLOGE, MISCELLEN.

Die 40. Versammlung des Vereins rheinischer Schulmänner.

Die Kölner Osterdienstags-Versammlung rheinischer Schulmänner wurde wie seit einer Reihe von Jahren in der Aula des Merzellengymnasiums abgehalten und war von 95 Teilnehmern besucht, unter ihnen als Vertreter des Königlichen Provinzial-Schulkollegiums der Provinzial-Schulrat Dr. Nelson-Coblenz.

Der Vorsitzende, Geheimrat Professor Dr. Jäger (Bonn), eröffnete die Versammlung und hieß die Teilnehmer willkommen. Sodann warf er einen Rückblick auf das vergangene Jahr. Er gedachte zunächst des 90jährigen Geburtstages zweier rheinischer Schulmänner, des Geheimrates Kiesel (Düsseldorf), dem die Versammlung zu großem Dank verpflichtet sei: er habe sie mehrmals geleitet und in ihr die ganze Bedeutung seiner Persönlichkeit geltend gemacht; als Vorsitzender habe er dem 90jährigen Glück gewünscht, damit er innewürde, wie sein Andenken in dieser Versammlung fortlebe. Der zweite sei Prof. Haentjes (Köln). Dieser habe in stiller nützlicher Tätigkeit mit Treue und Gewissenhaftigkeit lange Jahre am Kölner Friedrich Wilhelms-Gymnasium gewirkt. Dann führte er aus, daß die Lage des höheren Schulwesens sich nur insofern geändert habe, als ein Jahr verstrichen sei nach dem kaiserlichen Erlaß, der die Gleichwertigkeit der drei höheren Schulen bezeichne, was das akademische Studium betreffe. Das habe die glückliche Folge gehabt, daß der Gegensatz Gymnasium, Realgymnasium und Oberrealschule den wenig günstigen Charakter der Eifersucht und kaufmännischen Konkurrenz verloren habe, daß nunmehr Friede eingezogen sei. Das werde für die Osterdienstags-Versammlung die Folge haben, daß die Fachgenossen humanistischer und realistischer Richtung einmütig zusammen beraten und zusammen wirken könnten. Das habe auch im Prinzip der Versammlung gelegen. Einmal sei eine kritische Zeit gewesen, wo die Realisten sich zurückgezogen hätten. Der Vorteil dieser Versammlung liege darin, daß man sich mit Fachgenossen verständige. Es könne ihre Bedeutung nur erhöhen, wenn sich beide Richtungen aussprächen. Und was man in den letzten Jahren erfahren habe, müsse zu festem Zusammenhalten der Lehrer als der Sachverständigen in Schulangelegenheiten mahnen; denn es gelte noch viel zu erringen, die Angriffe vor allen des mitsprechenden Dilettantismus und die fortdauernden Versuche zu bekämpfen, alle möglichen neuen Unterrichtsstoffe in den Schulbetrieb hineinzuschieben. So spreche man in letzter Zeit davon, die Reden Bismarcks in den Unterricht hineinzuziehen, als wenn alles, was gelehrt werden könne, auch gelernt werden könne.

Dann überbrachte Provinzialschulrat Dr. Nelson Grüße des Oberpräsidenten Excellenz Nasse, der dieser Versammlung ein reges Interesse entgegenbringe und den Wunsch habe, daß die Verhandlungen guten Fortgang nähmen.

Der Vorsitzende hieß auch den neuen Direktor des Marzellen-Gymnasiums Dr. Wesener willkommen, der seine schöne Aula der Versammlung bereitwilligst zur Verfügung gestellt habe.

Nachdem Direktor Dr. Wesener gedankt hatte, begann Oberlehrer Dr. Alfred Rohs (Krefeld) seinen Vortrag: Englischer Unterricht auf dem Gymnasium — fakultativ oder obligatorisch? Er stellte folgende Leitsätze auf:

1. Die Frage, ob englischer Unterricht auf dem Gymnasium überhaupt notwendig oder zweckmäßig oder erträglich sei, ist durch die neuen Lehrpläne — der Bedeutung des Englischen und dem Gesamtcharakter der heutigen Wissenschaft und Bildung entsprechend — vorläufig entschieden.
2. Da die Ergebnisse des wahlfreien zweistündigen Unterrichts nicht überall und durchaus befriedigen, würde die in den Lehrplänen vorgesehene Vertauschung der beiden neueren Fremdsprachen in den drei oberen Klassen (Englisch mit je drei Stunden verbindlich, Französisch mit je zwei Stunden wahlfrei) an sich eine Förderung des englischen Unterrichts auf dem Gymnasium bedeuten, zu welcher die Schulmänner Stellung nehmen müssen — und zwar nicht nur dort, wo schon die örtlichen Verhältnisse einen stärkeren Betrieb des Englischen von selbst empfehlen.
3. Trotz der unleugbaren Vorteile erscheint es bedenklich, das Englische als verbindliches Lehrfach in den Unterricht der Oberstufe des Gymnasiums einzufügen,
   a) weil dann der Hauptarbeit des Gymnasiums eine neue Zersplitterung drohte,
   b) weil die Unterrichtsergebnisse in dem neuen verbindlichen Nebenfach dennoch unsicher bleiben würden,
   c) weil dadurch das Französische am Gymnasium eine große Schädigung erlitte und in eine Stellung gedrängt würde, die sowohl praktisch als auch pädagogisch unhaltbar wäre.
4. Es entspricht den Aufgaben und Zielen des Gymnasiums am ehesten, wenn das Englische auch in Zukunft als wahlfreies Fach in den Oberklassen gelehrt wird.
5. Es bedarf aber ernster Erwägungen, wie dieser notwendig gewordene wahlfreie Unterricht in seiner äußeren Einrichtung und in seinem nachdrücklichen Betrieb so gestaltet werden kann, daß er
   a) eine sichere Grundlage für weitere Betätigung in dem Fache auf den verschiedenen Linien (nicht nur im Lesen englischer Schriftwerke) gewährt,
   b) an seinem bescheidenen Teile auch die allgemein bildenden Wirkungen des Gymnasialunterrichts zu ergänzen vermag.

Zur Erläuterung derselben führte er folgendes aus:

Von maßgebender Stelle aus sei ausdrücklich betont worden, daß unsere neuesten Lehrpläne nicht beengende Vorschriften, nicht starre Gesetzes-

formeln sein wollten, daß vielmehr die gedeihliche Ausführung der allgemeinen Anordnungen durch die individuelle Überlegung jedes einzelnen, der zur Mitarbeit an der Aufgabe der höheren Schule berufen sei, gesichert werden solle, daß die Verfügungen in lebendige Tat umgesetzt und mit frischem Geiste erfüllt werden müßten. Dagegen sei die äußere Gliederung und Gestalt des Lehrplans jetzt festgelegt und nur in wenigen Punkten seien Abweichungen vom Normalplan dem Ermessen der Vertreter der Schule anheimgegeben, am Gymnasium einzig die Vertauschung der beiden neueren Fremdsprachen in den drei oberen Klassen, indem an Stelle des französischen Unterrichts Englisch verbindlich mit je drei Stunden eintreten könne, wodurch das Französische mit je zwei Wochenstunden wahlfreier Lehrgegenstand würde.

Wer über die neueren Sprachen am Gymnasium reden wolle, und noch mehr wer in ihnen unterrichten müsse, solle sich stets bewußt sein, daß dem Gymnasium eine empfindliche Belastung und Überbürdung drohe durch die Fülle der Bildungsstoffe, die an seinem Tore Einlaß begehrten oder schon gefunden hätten, und er solle nicht aus dem Bannkreise des eignen Lieblingsstudiums und Faches heraus, sondern stets vom höheren Standpunkte der Schule, der er zu dienen habe, sich seine Aufgabe zurechtlegen und seine Ziele setzen. Über die notwendige Bescheidung könne er sich aber zweckmäßig durch die Lektüre eines Vortrages belehren, den Direktor Hirzel auf der Straßburger Versammlung des Gymnasial-Vereins im September 1901 gerade über die Stellung der neueren Fremdsprachen im Lehrplan des Gymnasiums gehalten habe (Neue Jahrbücher 1902 X 1), in dem die Überbürdung des Gymnasiums — auch durch Französisch und Englisch — in recht düsteren Farben ausgemalt werde, der Geist des Gymnasiums als eine Art Puppe bezeichnet werde, die man mit allerhand schönen und bunten Lappen umkleidet habe. Die Gerechtigkeit gebiete aber, auch die Gesichtspunkte hervorzuheben, von denen aus eine sachliche Begründung der bestehenden Mannigfaltigkeit möglich sei, und darum lese man gleich hinterher einen Aufsatz aus einem anderen Lager: Münchs Abhandlung: Die neuen Sprachen im Lehrplan des Gymnasiums. Münch sei überzeugt, daß auch die neueren Sprachen Kräfte ausbilden könnten, die nicht verwirrend und zersplitternd zu wirken brauchten, sondern die geradezu wertvoll und belebend werden könnten. Ähnlich habe sich ja auch Matthias 1896 in dieser Versammlung ausgesprochen, als er von „Allerhand Pessimismus" handelte. Beide Vorträge, Hirzels im Gymnasialverein und Münchs auf dem Neuphilologentage, geben aber auch die Richtlinien an für die besondere Frage, wie das Englische am Gymnasium einzurichten sei, damit es nicht zum Schaden des Ganzen in dem Organismus eingefügt zu werden brauche, sondern an seinem Teile frischfröhliche Arbeit fördere. Eine Einheitlichkeit des Bildungsideals, wie sie z. B. der in sich abgeschlossene Lehrplan der Oberrealschule aufweise, sei dem Gymnasium nicht mehr beschieden, und wenn man auch in der scharfsinnigsten Weise dargelegt habe, wie es einzig aus seinen Centralfächern heraus seinen Beruf als Lebensschule erfüllen könne, so werde bei der Mangelhaftigkeit aller menschlichen Einrichtungen das Gymnasium die Mitwirkung der neueren Sprachen, auch des Englischen, in den oberen Klassen viel zweckmäßiger als eine Unterstützung denn als eine Last ansehen. Außerdem seien diese Unterrichtsfächer ja garnicht mehr aus der Welt zu schaffen; an jedem Gymnasium

müsse englischer Unterricht eingerichtet und solle der zweite Artikel des kaiserlichen Erlasses über denselben berücksichtigt werden.

Darauf überblickt der Vortragende kurz, was von den verschiedenen Seiten von unserm Gymnasialenglisch verlangt wird, um daraus weitere Gesichtspunkte für die Hauptfrage zu gewinnen.

Auf der letzten Berliner Schulkonferenz seien die Herren Kapitän z. S. Truppel, General von Funck und Fabrikdirektor Dr. Böttinger für den Betrieb der englischen Sprache als der Verkehrssprache eines großen Teiles der zivilisierten Welt eingetreten; sie zeigten, daß unsere Marineoffiziere, Kolonialbeamte und natürlich die Kaufleute der Kenntnis des Englischen nicht entraten könnten. Sie forderten also seinen Betrieb wegen der praktischen Nützlichkeit und verlangten, daß das Gymnasium, das doch auch einen Teil seiner Abiturienten in die praktischen Berufe entläßt, diesen die Gelegenheit gebe, zum künftigen Gebrauch der Sprache den guten Grund zu legen. Das Gymnasium könnte die Forderung des Sprachunterrichts um der praktischen Nützlichkeit willen von sich abweisen, wenn es sich dabei nur um gemeinen Utilitarismus handele, der die Schüler über die Natur des Nützlichen im höheren Sinne in die Irre führe. Hier aber handele es sich tatsächlich um etwas Höheres, um nationalen Utilitarismus, um die Stärkung der Kräfte der Nation für den Wettstreit der Kulturvölker. Außerdem sei das Sprechen einer fremden Sprache, auch mit ganz eng begrenztem Sprechvorrat, eine Geistesübung, die gute deutsche Tüchtigkeit fördere, und so dürfe das Gymnasium das Verlangen dieser Schulpolitiker nicht von vorneherein als unbillig abweisen. Viele derselben aber gingen noch weiter, nämlich diejenigen, die da glaubten, der Gymnasialunterricht müsse gewissermaßen zu einer Art Propädeutik der gesamten Zeitbildung gemacht werden, diejenigen, für die das Gymnasium noch immer die höhere humanistische Lehranstalt sei und die deswegen ihre Söhne am liebsten zunächst einmal — und wenn auch nur probeweise — auf das Gymnasium schickten. An und für sich sei es ganz wünschenswert, daß viele, die nicht die sogenannten gelehrten Berufe erwählten, auf dem Gymnasium ihre Vorbildung genossen hätten; also auch wünschenswert, daß diesen wie den übrigen die Geisteswelt des englischen Kulturvolkes nicht verschlossen bleibe. Ihnen aber diene weniger die praktische Fertigkeit als die Einführung in die englische Literatur. Und zu diesem Bildungsgebiet sei an jedem Gymnasium das Tor zu öffnen, aber nicht durch hohle und flache Konversationsliteratur, sondern durch möglichst gründliche Bewältigung wirklich wertvoller und charakteristischer Schriftsteller.

Gründlichen englischen Unterricht verlangten aber auch die Vertreter der reinen Wissenschaft, wenn sie englische Kenntnisse als unerläßliche Voraussetzung für höhere wissenschaftliche Studien jeder Art bezeichneten, welche Kenntnisse der Student schon mit auf die Hochschule bringen müsse. Geheimrat Diels, ein Vertreter der klassischen Philologie an der Berliner Universität, sagte auf der Schulkonferenz wörtlich: Wir können keinen Unterricht auf der Universität erteilen, ohne bei unsern Schülern die Kenntnis des Englischen vorauszusetzen, ähnlich äußerte sich Theodor Mommsen. Diesen Wünschen solle der englische Gymnasialunterricht gerecht werden, und zwar mit dem an sich einfachen und bescheidenen Lehrziel, daß nur ein Grund gelegt werden soll, auf dem mit Erfolg weitergebaut werden könne. Zu dieser Grundlage gehöre aber mancherlei: sorgfältige

praktische Einübung der Aussprache, Lese-, Schreib- und Sprechübungen, die Aneignung eines Wortschatzes, die Behandlung und Einprägung notwendiger grammatischer Regeln und vor allem das Verständnis leichterer Schriftsteller.

Nach Darlegung der praktischen und didaktischen Schwierigkeiten wendet sich der Vortragende zu der Frage, ob es unter diesen Umständen nicht vorzuziehen sei, das Englische mit drei Wochenstunden zum verbindlichen Lehrfach mit drei Stunden zu machen. Dann könnte das Gymnasium dem Abiturienten so ziemlich dasjenige Maß von sprachlichem Können übermitteln, das der zum einjährigen Dienst berechtigte Realgymnasiast besitze; die Stunden brauchten nicht mehr an das Ende der übrigen Unterrichtszeit geschoben zu werden, müßten vielmehr in den eigentlichen Stundenplan eingefügt werden, die Geltung des Faches als nunmehriger Gegenstand der mündlichen Reifeprüfung würde vollgewichtig. Man wäre in der Lage, eine Lektüre zu wählen, die höher stände als die auf der Mittelstufe des Realgymnasiums. Dabei wäre dann garnicht einzusehen, weshalb nur Städte und Gegenden mit größerem persönlichen und Handelsverkehr mit der Frage der Vertauschung sich abfinden sollten, da doch der Marktwert der Sprache nicht in Betracht gezogen werden solle. Demnach möchte sich der Vortragende zunächst dreistündigen englischen Unterricht wohl wünschen und die Vertauschung wohl annehmen.

Aber der Redner verschließt sich nicht gegen die schweren Bedenken, die alsbald dagegen aufsteigen. Die Gefahr, die dem Gymnasium durch den Andrang der modernen Fächer drohe, werde nicht dadurch vermehrt, daß man den Schülern Gelegenheit gebe, freiwillig noch eine neue Sprache zu erlernen, und wenn sie auch dadurch einige Mehrarbeit auf sich nähmen, wohl aber würde diese Gefahr verschlimmert, wenn in den oberen Klassen noch ein sprachliches Fach, das vierte obligatorisch in den Unterricht eingeschoben würde; das hieße nicht, die Eigenart der Schule kräftiger betonen, sondern sie untergraben; das wäre nach Kropatschek eine Auktion auf Abbruch des Gymnasiums an den Mindestfordernden; denn das neue Fach dränge sich neu, nicht wie das Französische nach 4jährigem Betrieb, in die andern Stunden ein. Von berufener Seite sei auf die Folgen hingewiesen worden, die das für das Gymnasium haben könnte. Auch wäre damit, wie Geheimrat Jäger es schon 1893 in dieser Versammlung ausgesprochen habe, eine neue Quelle der Schülerüberbürdung angebohrt; denn da das Englische dann auch in der Prüfung vertreten wäre, würde ein bedeutenderes Maß häuslicher Arbeit verlangt werden, trotz der vorsichtigsten Arbeitspläne. Und die Gymnasiasten sollten doch auch singen, turnen und spielen, zeichnen, stenographieren und neuerdings selbst hygienische und Samariterkurse mitmachen. Mommsen habe das so drastisch ausgedrückt mit den Worten: Wenn man die Gänse nudelt, statt sie zu füttern, werden sie krank. Also wäre es nicht angebracht, einen neuen Unterrichtsgegenstand mehr in den Oberklassen verbindlich machen zu wollen, zumal wenn derselbe doch nur ein Können vermittele, das anderswo in der Hauptsache schon auf der Mittelstufe erworben werden könne. Auch würde die Verpflichtung aller Schüler zur Teilnahme, vom besten bis zum schwächsten und trägsten, den Erfolg hemmen.

Wer nun trotzdem die Neuerung befürworten möchte, so führt der Vortragende weiter aus, der wolle sich vergegenwärtigen, was nach geschehener Vertauschung der beiden Sprachen aus dem französischen Unterricht am

Gymnasium würde. Für Quarta und die drei Mittelklassen sei das Französische als die unbedingt zu erlernende Fremdsprache festgelegt. Durch die Einschnürung auf zwei wöchentliche Stunden in den Tertien habe das Französische zwei Stunden in den mittleren Klassen verloren. Diese Einbuße könne es zur Not ertragen, weil auf den sehr mühsamen und dürftigen Betrieb in den Mittelklassen nunmehr der breitere Unterricht der drei oberen Klassen folgen könne. Das im Französischen bis zum Eintritt in die Obersekunda sehr mühevoll Erlernte würde ganz ohne Bedeutung für die praktische und geistige Bildung des Schülers sein, wenn er etwa hinfort an dem französischen Unterricht in den Oberklassen nicht mehr teilnähme; es wäre bis zum Examen längst vergessen. Auch würden viele Eltern ihre Söhne von dem wahlfreien französischen Unterricht zurückhalten, schon aus Furcht vor dem so schnell erscheinenden Überbürdungsgespenst, wenn die Obersekundaner noch zur Erlernung einer neuen Sprache, des Englischen, gezwungen würden. Aber auch bei zahlreicher Beteiligung würde das Französische Liebhaberunterricht, und zwar bald im schlechten Sinne des Wortes werden; jedenfalls würde sein Betrieb zunächst in den Oberklassen seinen festen Halt verlieren, und dies würde sehr bald auf die mittleren zurückwirken. Durch diese und weitere Auseinandersetzungen kommt der Vortragende zu dem Ergebnisse: Darum kann das Gymnasium auf ernstlichen Betrieb des Französischen in den von der Behörde festgesetzten Grenzen nicht verzichten, erst recht nicht, da der neue englische Unterricht keinen sichern Ersatz dafür liefert, und wenn das Gymnasium sich zu einer pädagogisch höchst bedenklichen Behandlung des französischen Faches entschließen müßte. Wir werden uns also lieber auch in Zukunft aus praktischen und aus pädagogischen Gründen mit dem wahlfreien englischen Unterricht begnügen und die vorgeschriebene Vertauschung abweisen als ungeeignet, gefährlich für die zu fördernde Eigenart des Gymnasiums, verderblich aber auch für die Behandlung der neueren Sprachen, die aus ihrer jetzt einigermaßen geordneten Stellung im Lehrplan in eine ganz schwankende und unsichere Position gedrängt würden.

Darauf geht der Vortragende auf die Gestaltung des fakultativen englischen Unterrichtes näher ein. Er meint, die neuen Lehrpläne wollten nichts davon wissen, die schwächeren Schüler von der neuen Aufgabe möglichst fernzuhalten; denn sie warnten nur davor, durch die Zulassung zum wahlfreien neusprachlichen und zugleich zum hebräischen Unterricht zu überbürden. Der Verlauf des Obersekundajahres werde schon an die Hand geben, ob der eine oder andere Schüler zu schwach oder — zu faul sei, mit Erfolg mitzuarbeiten. Wenn bei dem Übergang nach Unterprima ein Teil der Schüler ausscheide, könne das nur der Sache dienlich sein. In Prima aber sollte ein weiteres Austreten nur bei besonderer Veranlassung vorkommen können. Sodann sei die Frage aufgeworfen, ob nicht dem Anfangsunterricht in Obersekunda günstigere Stunden zugewiesen werden könnten, als die gewöhnlich gewählten. Da werden sich aber technische Schwierigkeiten einstellen. Daß aber derselbe Lehrer beide neuen Sprachen gebe, sei eine Vorbedingung für den Erfolg. Man könne dann im Französischen der Obersekunda (besonders jetzt bei drei Stunden) hier und da von häuslicher Vorbereitung ganz absehen und die gewonnene Arbeitszeit dem englischen Anfangsunter-

richt zuweisen, wodurch die Gewöhnung der Schüler zur Arbeit für das wahlfreie Fach etwas nachdrücklicher angebahnt würde. Auch müßte die Bildung kleiner Abteilungen im Auge behalten werden. Ferner sei zu verlangen, daß nur solche Lehrer den wahlfreien Unterricht übernehmen dürften, die wirklich dazu befähigt seien, nicht auch solche, die nur aus Liebhaberei etwas Englisch getrieben hätten und die nun — docendo discimus — diese Kenntnisse im Unterricht befestigen wollten.

Auch in didaktischer Beziehung müsse der Gestaltung des englischen Unterrichts die größte Aufmerksamkeit geschenkt werden. Vor allem müsse auf einen bestimmten Abschluß hingearbeitet werden; denn man schaffe nicht Grundlagen, wenn man bei der Spracherlernung auf der Hälfte des Weges Halt mache. Zu der Fähigkeit des Verstehens der Texte müsse die Fähigkeit der eigenen Äußerung hinzukommen, zunächst die richtige Wiedergabe der klanglichen Seite, damit die literarischen Werke auch in ihrer physischen Gestalt angeschaut werden könnten. Die Aussprache an sich solle so richtig geübt werden, wie ein nach Wahrheit strebender Unterricht sie lehren könne. Auch dürfe die systematische Aneignung der grammatischen Grundsätze nicht unbeachtet bleiben, die ja hier einmal wirklich auf empirischem Wege gewonnen werden können, deren Einübung aber anderseits ohne viel methodische Künstelei erfolgen sollte, allein der Zeitersparnis wegen, und weil der grammatische Aufbau so einfach und folgerichtig sei. Der Übungsstoff zu dieser grammatischen Grundlegung sollte den Vorkommnissen des täglichen Lebens entnommen werden. Die Sprechübungen seien das höchste Ziel dieses englischen Unterrichtes nicht; aber je mehr darin erreicht werde, desto besser sei es. An guten Ausgaben und Schriftwerken sei heute weniger Mangel denn je. Das weitverbreitete Lehrbuch von Tendering genüge aber nicht mehr. Ob man nun auch ein Shakespearesches Drama lesen solle (das würde über die Forderungen der Lehrpläne hinausgehen), darüber könne man streiten. Wer vielfache lebendige Übungen veranstalten wolle, werde darauf verzichten. Etwas anderes sei es, wenn man Gelegenheit nähme, aus dem jeweiligen Shakespeareschen Drama, das im deutschen Unterricht in der Übersetzung gelesen werden müsse, in dem gleichen Zeitabschnitt bedeutsame Stellen im englischen Urtext zu zeigen. Auch sollten in jedem Jahre wenigstens zwei charakteristische und wertvolle Gedichte behandelt und memoriert werden.

Überall müsse ferner die Verbindung mit den übrigen Gebieten des Sprachunterrichts durch recht lebendigen Betrieb hergestellt werden. Dann könne das Englische — gerade auf den Gymnasien — sogar auch den anderen Fächern großen Nutzen gewähren, der deutschen Grammatik und Sprachgeschichte, der Welt- und Literaturgeschichte und der allgemeinen Sprachwissenschaft. Da er aber die ihm zugewiesene Zeit ohnehin überschritten habe, kann der Vortragende inbezug auf diese Punkte nur noch auf die schöne Programmarbeit von dem Altphilologen Prof. Schwarz in Quedlinburg (Ostern 1901) verweisen. Als Ergänzung dazu diene dann wieder ein Aufsatz von Münch: Zur Charakteristik der englischen Sprache (in Menschenart und Jugendbildung), aus dem mannigfache Anregung für die Arbeit auf diesem kleinen Gebiete zu gewinnen sei.

Und an Anregung fehle es überhaupt nicht, sofern der Lehrer des Englischen am Gymnasium sie nur finden wolle. Seine Arbeit werde allerdings in der Stille verlaufen, meist gar nicht erwähnt werden, wenn man

es rühme, wie herrlich weit die deutsche Schule es gebracht habe, aber er habe mit seinem kleinen Fache doch noch etwas voraus vor den schwerwiegendsten und stundenreichsten Fächern: es sei das, was Geheimrat Jäger das besondere Charisma des wahlfreien Unterrichts genannt habe: das Englische sei die erste Sprache, das erste Fach, das der Schüler freiwillig zu lernen beschlösse, für das er drei Jahre seinen freien Willen zur Arbeit betätigen könne, an dem er also ein gut Stück Charakterbildung zu üben vermöge. Wenn der Lehrer es erst gelernt habe, auch diesen Vorteil mit dem richtigen Takt auszunutzen, dann werde die Freude der Pflichterfüllung nicht ausbleiben, und unsere Gymnasiasten würden nicht die letzten sein, denen solche Auffassung unserer bescheidenen Arbeit zum Vorteil und Segen gereiche.

Nachdem Geheimrat Jäger für den musterhaften Vortrag im Namen der Versammlung gedankt, schlägt er für die Besprechung die Form der Generaldebatte vor; die beiden Hauptpunkte seien:

1. ob es sich empfehle, das Französische aus der obligatorischen in die wahlfreie Stellung zu drängen, d. h. wie der Wert des Französischen zum Englischen sei;
2. ob das Englische obligatorisch oder fakultativ zu nehmen sei.

Die nun folgende anregende Debatte eröffnete Direktor Goldscheider (Mühlheim a. Rh.). Er habe die Möglichkeit der Vertauschung als willkommen begrüßt, sei auch mit seinem Kollegium zu einem zustimmenden Urteile gekommen. Den Hauptnachdruck lege er darauf, daß in beiden neueren Sprachen ein fester Grund gelegt werde. Wir dürften ja wohl jetzt nicht sehr darauf rechnen, daß einer später einmal wieder ein lateinisches oder griechisches Buch zur Hand nähme, ähnlich sei es mit der Mathematik; mit den neueren Sprachen sei das etwas anderes, alle beschäftigten sich mit Französisch und Englisch.

Die Frage sei: Wie kann der feste Grund gelegt werden? Nach seiner Ansicht nicht durch wahlfreien Unterricht. Daß das Französische darunter litte, daß es aufgegeben würde, das sei unmöglich. Gute Lektüre würde geboten, und die Schüler würden von den Eltern angehalten werden, das Französische fortzusetzen. Er selbst würde gern einen Versuch mit der Vertauschung unternommen haben, wenn nicht äußere Hindernisse vorhanden wären. Das Englische wäre auch dann kein viertes Fach, sondern ein drittes obligatorisches Fach.

Der Vorsitzende Geheimrat Jäger erklärt darauf, er sei der Ansicht des Vorredners nicht. Das Französische sei nicht in die zweite Linie zu rücken, weil es für das Gymnasium die wichtigere Sprache sei; das Französische biete mehr bildende Momente als das Englische. Er wünsche aber, daß möglichst viele mit dem Englischen vertraut würden; wer es aber nicht wolle, der möge es bleiben lassen. Bei diesem fakultativen Unterricht sei vom pädagogischen Standpunkte aus wichtig, daß dem Schüler Gelegenheit gegeben werde, aus eigenem Entschluß ein Fach zu beginnen; es liege ein ethisches Moment darin, wenn der Schüler sich sage: ich fasse einen Entschluß, der mich auf Jahre hinaus bindet.

Provinzial-Schulrat Dr. Nelson billigt, was der Vorredner über das Französische gesagt hat. Von keiner Lehranstalt der Rheinlande sei ein Antrag in Coblenz für die Vertauschung gestellt. Wenn die Provinzial-

Schulräte an die Gymnasien kämen, freuten sie sich immer, wenn sich viele Schüler an dem Englischen beteiligten.

Direktor Dr. Stephan (Kalk) erklärte, wenn die jungen Leute in Untersekunda die Syntax der französischen Sprache sich angeeignet hätten, so glaubten sie, sie hätten jetzt alles erreicht und könnten es von nun ab selbst; sie würden sich deswegen, wenn das Französische in Obersekunda fakultativ sei, dem Unterrichte entziehen. Etwas ganz anderes sei es, wenn eine neue Sprache gelernt würde. Da sei es schwierig, die Elemente sich privatim anzueignen; deshalb würden sich die Schüler leicht entschließen, die neue Sprache zu erlernen. Bei einer Vertauschung der beiden Sprachen von Obersekunda an würde vom Französischen viel verloren und vom Englischen nicht viel gewonnen.

Auch Dr. Rohs wiederholt, der Erfolg des obligaten Englisch würde die Schäden nicht wettmachen, die durch das fakultative Französisch verursacht würden.

Der Vorsitzende weist noch darauf hin, daß dieser wichtige Gegenstand nicht zum ersten Mal die Versammlung beschäftige. Vor 38 Jahren habe man für das Gymnasium das fakultative Englisch verlangt mit der Maßgabe, daß dem Ordinarius und dem Direktor ein Veto zustünde für Schüler, die mit den zehn Geboten Not hätten und also kein elftes lernen sollten. Ihn habe betroffen gemacht, daß Diels das Englische als obligatorisches Fach verlange. Daß ohne Englisch ein Student sein Fach studieren könne, zeige ein Blick auf das Leben. Der Vorsitzende schließt seine Ausführungen mit den Worten: Was ist Bedürfnis für das Gymnasium? — Ich sage: fakultativer Unterricht im Englischen. Was ist des Guten zu viel? — Das obligatorische Englisch.

Ähnlich sprachen sich Direktor Dr. Zahn (Mörs) und Direktor Dr. Löhrer (Vieren) aus.

Direktor Dr. Goldscheider (Mülheim a. Rh.) hebt demgegenüber noch einmal hervor: er sei ein Freund des Gymnasiums und des Französischen. Es könne nicht abgewogen werden, ob Französich oder Englisch als Kultursprache bedeutender sei; er wolle auch gar nicht den Vorzug des Englischen vor dem Französischen aussprechen. Durch die Möglichkeit der Änderung werde erreicht, daß in beiden Sprachen eine sichere Grundlage gelegt werde; unter den jetzigen Verhältnissen werde nur ein sehr kleiner Bruchteil im Englischen eine Grundlage haben.

Diesen Ausführungen widerspricht entschieden Direktor Dr. Brüll (Prüm) unter dem Beifall der Versammlung. Er erklärt: Wenn das Französische in den Oberklassen fakultativ würde und das Englische obligatorisch, so würde weder im Französischen noch im Englischen eine Grundlage geschaffen werden. Die Direktoren aber sollten dafür sorgen, daß viele Schüler das Englische erlernten.

Nach der üblichen Pause erhält das Wort Oberlehrer Dr. Friedrich Cauer (Elberfeld) zu einem Vortrage über „Cicero auf dem Gymnasium des 19. und 20. Jahrhunderts“. Er geht aus von den Anklagen Zielinskis, daß die heutige Generation Cicero nicht mehr beachte und würdige. Diesem gegenüber stehe die große Masse, die dem Gymnasium überhaupt Vorwürfe mache und sich besonders den Cicero auswähle als Gegenstand ihrer Vorwürfe. Beide konstatierten denselben Tatbestand, daß nämlich der bleibende Ertrag der Cicerolektüre die angewandte Mühe nicht lohne. Manche machten deswegen

Vorwürfe dem Stumpfsinn der Jugend oder dem Ungeschick des Lehrers. Aber das sei verkehrt; die Tatsache müsse historisch verstanden werden.

Seine Stellung im lateinischen Unterricht habe Cicero in der Gelehrtenschule des 16. Jahrhunderts erhalten. Der Grund sei ein sprachlicher gewesen. Die Humanisten stellten sich in Gegensatz zu den Scholastikern, deren Latein ihnen barbarisch war. An Cicero sollte Latein gelernt werden. Von den Humanisten war es eine ungerechte Forderung, daß die Scholastiker gutes Latein sprechen sollten. Das Latein war damals noch eine lebende Sprache. Die Stellung Ciceros mußte sich bis zum 18. Jahrhundert befestigen. Damals nämlich hatte Ciceros Gedankenwelt Berührungspunkte mit der Aufklärung; Cicero war der Schriftsteller, dem die damalige Denkweise entsprach, und deshalb erreichte er damals den Höhepunkt seiner Wirksamkeit. Und nun mußte seine Bedeutung sinken, seit das griechische Altertum mehr in den Vordergrund trat, seit Lessing und Winckelmann auf dieses Volk hinwiesen. Neben Homer verblaßten Vergil, neben den griechischen Tragikern Seneca, neben Herodot Livius und neben Plato und Demosthenes Cicero. Und erst recht ging es mit der Bedeutung Ciceros abwärts, als Drumann und Mommsen seine historische Größe vernichteten. Der Vortragende wies darauf hin, wie zuweilen ein Lehrer seine Schüler für Cicero zu begeistern gesucht habe, dessen ungünstige Beurteilung er auf der Universität gelehrt worden. Oft hätten sich da bei den Schülern die Einflüsse verschiedener Lehrer durchkreuzt.

Darauf wandte sich der Redner der Frage zu, wie dem Mißstande abzuhelfen sei. Manche sagen, man schränke die Lektüre Ciceros ein oder schaffe sie ab. Das gehe aber nicht an wegen des Wertes seiner Sprache. Ciceronisches Latein müsse auf den Schulen gelehrt werden. Solange das Latein eine lebende Sprache gewesen, habe sie sich entwickelt. Jetzt aber frage es sich, welches Latein solle auf den Schulen gelernt werden. Das Verkehrteste würde natürlich sein, wenn die Schüler Latein aller Perioden schreiben dürften. Das wäre eine Unwahrheit, da ein solches Mischmaschlatein nie gesprochen worden sei. Es könne nur das Latein am Ende der Republik in Frage kommen; Cäsar umfasse nur einen engen Kreis, an Cicero könne man einen großen Sprachschatz lernen.

Cicero müsse also seine Stellung bewahren. Und da treffe es sich glücklich, daß gerade jetzt Versuche gemacht würden, Cicero das alte Ansehen wiederzugeben: Schneidewin wolle den Philosophen retten und O. E. Schmidt den Politiker. Aber es würde verfehlt sein, Cicero wieder auf die Höhe des 18. Jahrhunderts zu erheben. Der Redner weist im folgenden nach, wie manche philosophischen Anschauungen Ciceros bei der Heranbildung der Jugend nicht maßgebend sein dürften. So entschuldige sich Cicero im Orator, daß er sich der Erziehung der Jugend widme, er betrachtet diese Beschäftigung als eine unwürdige Tätigkeit. Wo er an einer Stelle des Werkes de officiis über die Weisheit spreche, frage er, inwieweit ein gebildeter Mann sich Gelehrsamkeit aneignen müsse, und antwortet: das erste seien praktische Kenntnisse, dann erst, wenn man noch Zeit hätte, kämen auch andere in Betracht. Auf diesem Standpunkte, meint der Vortragende, würde man nie Cicero lesen.

Dann erörtert der Redner, wie widerspruchsvoll Ciceros Politik gewesen sei. Aber gerade die Widersprüche in Ciceros Natur seien eine Quelle

großen Interesses, wenn man sie zu verstehen suche, und das sei eine dankbare Aufgabe des Unterrichts. Da kämen dem Lehrer die Briefe Ciceros zu Hilfe, die mit den neuen Lehrplänen wieder in den Unterricht eingeführt seien. Durch sie werde Cicero wie kein Schriftsteller des Altertums uns menschlich näher gebracht.

Dann geht der Redner über auf die Würdigung der rhetorischen Kunst Ciceros, der seine Reden stets dem betreffenden Zuhörerkreise und der von ihm vertretenen Sache angepaßt habe. Aufgabe des Unterrichts sei, die Absicht Ciceros zu erkennen. Das sei nicht bei allen Reden leicht. Empfehlenswert sei die Rede pro Roscio; Ciceros Absicht dabei sei, an den damaligen Verhältnissen Kritik zu üben. Ähnlich sei es in den Verrinen, er will den Senatoren einen tötlichen Stoß geben, aber seine Zuhörer sind selbst senatorische Richter. In der Rede de imperio Cn. Pompei übe er die Kunst, einen Mann herabzusetzen, ohne ihm feindlich gegenüberzutreten, Lucullus. Aber wenn man von Untersekunda bis Prima nur Reden höre, so müsse das langweilig sein, dann kämen auch sicherlich Reden dazu, deren Lektüre nicht geeignet sei. Dazu rechnet der Redner die erste Catilinarische. Cicero könne dabei nicht das beabsichtigen, was er Catilina rate, nämlich daß er Rom verlasse. Noch weniger geeignet sei die Rede pro Sestio, in der mit großer Breite Ciceros Eitelkeit hervortrete. (Auch bei Demosthenes hält es der Redner für bedenklich, wenn die Schüler nur die Hervorhebung seiner eigenen Taten aus der Kranzrede erfahren; vorher müsse der Schüler einige seiner Kampfreden kennen lernen.) Der Vortragende ist der Ansicht, in Prima die Reden ganz zu meiden, weil sie einen zu schweren Stand hätten gegenüber denen des Demosthenes. Lieber solle man die rhetorischen Schriften nehmen; im ersten Primajahr vielleicht die Briefe und im zweiten die rhetorischen Schriften, in welch letzteren er über seine rhetorische Kunst in naiver Weise spreche. Für die philosophischen Schriften Ciceros gäbe es jetzt eine Chrestomatie von Lüders und Weißenfels und viele Schriften, z. B. Cato maior, Paradoxa, Officia, Tuskulanen, De re publica, De legibus, De natura deorum enthielten manche Stellen, die anregend wirken könnten; aber die Einführung in die Philosophie Ciceros könne doch nur an einer ganzen Schrift geschehen. Damit schließt der Redner unter dem großen Beifall der Versammlung, indem er nochmals darauf hinweist, man müsse versuchen, Cicero aus seiner Zeit zu verstehen; er böte viele Stoffe zu historischer und psychologischer Analyse.

Der Vorsitzende dankt für den anregenden und gedankenreichen Vortrag und bedauert nur, daß man aus Mangel an Zeit nicht näher darauf eingehen könnte.

Dann werden an Stelle der satzungsgemäß aus dem Ausschuß ausscheidenden, für ein Jahr nicht wieder wählbaren Mitglieder: Geheimrat Jäger, Direktor Schweikert und Direktor Zahn neu gewählt: Direktor Mertens (Brühl), Professor Pahde (Krefeld) und Professor Stein (Köln, Marzellen-Gymnasium).

Das gemeinsame Mittagessen in der Gesellschaft „Erholung", bei dem Provinzialschulrat Dr. Nelson, Geheimrat Jäger und Direktor Zahn die Reden hielten, verlief wie immer in gemütlicher und anregender Weise.

Köln. Anton Floss.

VIERTE ABTEILUNG.

EINGESANDTE BÜCHER

(Besprechung einzelner Werke bleibt vorbehalten).

1) Meyers Großes Konversations-Lexikon. Ein Nachschlagewerk des allgemeinen Wissens. Sechste, gänzlich neubearbeitete und vermehrte Auflage. Mit mehr als 11 000 Abbildungen im Text und auf über 1400 Bildertafeln, Karten, Plänen sowie 130 Textbeilagen. Dritter Band: Bismarck-Archipel bis Chemnitz. Leipzig und Wien 1903, Bibliographisches Institut. 924 S. Lex.-8. eleg. geb. 10 ℳ. — Die einzelnen Artikel sind mit einer Gründlichkeit umgearbeitet und ergänzt, zum Teil auch verkürzt worden, welche die größte Anerkennung verdient; bis in die neueste Zeit haben alle Erscheinungen Berücksichtigung gefunden. Auf die Darstellung ist große Sorgfalt verwandt worden. Von bedeutendem Interesse sind die Artikel über die Fortschritte in der Medizin und Chemie sowie in der Technik, worunter besonders auf das Buchgewerbe in seiner künstlerischen Entwickelung hinzuweisen ist. Die Illustrationen, Karten und Pläne sind des höchsten Lobes würdig.

2) L. Königsberger, Hermann von Helmholtz. Braunschweig 1902/3, F. Vieweg & Sohn. Erster Band mit 3 Bildnissen, XII u. 375 S. 8 ℳ (in Leinw. 10 ℳ, in Halbfr. 12 ℳ). Zweiter Band mit 2 Bildnissen, XV u. 383 S. 8 ℳ (in Leinw. 10 ℳ, in Halbfr. 12 ℳ). Dritter Band mit 4 Bildnissen und 1 Brieffaksimile, X u. 142 S. 4 ℳ (in Leinw. 5 ℳ, in Halbfr. 7 ℳ). — Das vorliegende Werk, dem in dieser Zeitschrift keine ausführliche Besprechung gewidmet werden konnte, ist nach dem einstimmigen Urteil der Kritik eine biographische Leistung ersten Ranges. Der Verfasser hat den Lebensgang, die Wirksamkeit, die Werke, die ganze Bedeutung des genialen Forschers mit eingehender Sachkenntnis und warmer Teilnahme für die Person geschildert. Seine Darstellung ist glänzend. Das Werk sollte in keiner Gymnasialbibliothek fehlen.

3) Wegweiser für Lehrmittel, Schulausstattung, Sammlungen und Jugendbeschäftigung. Verlag von G. Winckelmanns Buchhandlung. 9. Jahrgang (1902/3), Heft 2—7.

4) R. Klussmann, Systematisches Verzeichnis der Abhandlungen, welche in den Schulschriften sämtlicher an dem Programmtausche teilnehmenden Lehranstalten erschienen sind. Nebst zwei Registern. Vierter Band (1896—1900). Leipzig 1903, B. G. Teubner. VIII u. 347 S. Lex.-8.

5) O. Jäger, Was versteht man unter nationaler Erziehung? Vortrag. Wiesbaden 1903, C. G. Kunzes Nachfolger (W. Jacoby). 21 S.

6) G. Voigt, Lehrbuch der pädagogischen Psychologie. Dritte Auflage. Hannover und Berlin 1903, Carl Meyer (G. Prior). VIII u. 254 S.

7) P. Cauer, Duplik in Sachen des Reformgymnasiums mit besonderer Berücksichtigung des lateinischen Anfangsunterrichts. Leipzig 1903, B. G. Teubner. 20 S. Lex.-8. (S.-A. aus den Neuen Jahrbüchern für Pädagogik, 6. Jahrgang, mit einem Nachwort.)

8) J. Hornburg, Bibel und Babel. Zwei Vorträge. Mit einer Kartenskizze und fünf Bildern. Potsdam 1903, Stiftungsverlag. 54 S.

9) F. L. Stamm's Ulfilas oder die uns erhaltenen Denkmäler der gotischen Sprache. Neu herausgegeben von M. Heyne und F. Wrede. Zehnte Auflage. Paderborn 1903, F. Schöningh. XVI u. 446 S. 5 M.

10) G. Wustmann, Allerhand Sprachdummheiten. Kleine deutsche Grammatik des Zweifelhaften, des Falschen und des Häßlichen. Dritte Auflage. Leipzig 1903, F. W. Grunow. XX u. 473 S. kl. 8. — Einzelne sprachgeschichtliche Irrtümer sind beseitigt, einzelne Regeln richtiger gefaßt worden. Ein paar Abschnitte sind hinzugekommen, in den bisherigen hier und da neue Beispiele zugesetzt, die Modewörter um einige der auffälligsten aus den letzten Jahren vermehrt worden.

11) St. Waetzoldt, Die Jugendsprache Goethes, Goethe und die Romantik, Goethes Ballade. Drei Vorträge. Zweite Auflage. Leipzig 1903, Dürr'sche Buchhandlung. 76 S. kl. 8. 1,60 M. — Unveränderter Abdruck der ersten Auflage, vermehrt um den Vortrag über Goethes Ballade und ihre Quelle.

12) A. Heinze, Praktische Anleitung zum Disponieren deutscher Aufsätze. Gänzlich umgearbeitet von H. Heinze. Sechste Auflage. Fünftes Bändchen: Anleitung zum Disponieren und die Register für alle Bändchen. Leipzig 1903, W. Engelmann IV u. 51 S. geb.

13) J. Kehrein, Entwürfe zu deutschen Aufsätzen und Reden nebst Einleitung in die Stilistik und Rhetorik. Neu bearbeitet von V. Kehrein. Zehnte Auflage. Paderborn 1903, F. Schöningh. XXIV u. 541 S.

14) H. Heinze und W. Schröder, Aufgaben aus klassischen Dramen, Epen und Romanen zusammengestellt. Leipzig 1902/03, W. Engelmann.

a) 4. Bändchen: Heinze, Aufgaben aus „Götz von Berlichingen“ und „Egmont“. Dritte Auflage. VI u. 107 S. geb. 1 M.

b) 5. Bändchen: Heinze, Aufgaben aus „Iphigenie auf Tauris“. Dritte Auflage. VII u. 87 S. geb. 1 M.

c) 7. Bändchen: Schröder, Aufgaben aus „Minna von Barnhelm“. Dritte Auflage. VI u. 107 S. geb. 1 M.

d) 11. Bändchen: Heinze, Aufgaben aus „Torquato Tasso“. Zweite Auflage. VII u. 101 S. geb. 1 M.

15) Freytags Schulausgaben:

a) Schiller, Wallenstein, herausgegeben von F. Ullsperger. Mit einem Kärtchen. Zweite Auflage. 1902. 336 S. kl. 8. geb. 1,25 M

b) Deutsche Dichtung in Österreich im 19. Jahrhunderte herausgegeben von P. Strzemcha. 1903. 255 S. kl. 8. geb. 2 M.

16) J. Wulff, Aufgaben zum Übersetzen ins Lateinische für den Anfangsunterricht nach dem Frankfurter Lehrplan (Untertertia). Dritte Auflage. Berlin 1903, Weidmannsche Buchhandlung. XVI u. 92 S. geb. 1,40 M.

17) C. F. von Naegelsbach, Übungen des lateinischen Stils für reifere Gymnasialschüler und zum Selbstunterricht. Zweites Heft. Siebente Auflage von Iwan Müller. Leipzig 1903, F. Brandstetter. VI u. 86 u. 50 S. kl. 8. 1,60 M.

18) R. Pichon, De sermone amatorio apud Latinos elegiarum scriptores. Thesim proponebat facultati litterarum in universitate Parisiensi. Paris 1902, Hachette et Cie. IX u. 276 S. Lex.-8.

19) R. Pichon, Lactance. Étude sur le mouvement philosophique et religieux sous le règne de Constantin. Paris 1901, Hachette et Cie. XX u. 465 S. Lex.-8. 10 fr.

20) Columellae opera quae exstant. Recensuit Vitelmus Lundström. Fasciculus VI: Rei rusticae liber decimus. Upsala 1902 (Leipzig, O. Harrassowitz). VIII u. 23 S.

21) J. Kaerst, Die antike Idee der Oekumene in ihrer politischen und kulturellen Bedeutung. Akademische Antrittsvorlesung. Leipzig 1903, B. G. Teubner. IV u. 34 S.

22) Aischylos, Die Schutzflehenden. Mit Einleitung und Anmerkungen von N. Wecklein. Leipzig 1903, B. G. Teubner. III u. 120 S.

23) J. M. Stowasser, Griechische Schnadahüpfeln. Proben zwiesprachiger Umdichtung. Wien und Leipzig 1903, Carl Fromme. 72 S. 1,80 ℳ.

24) A Holder, Altceltischer Sprachschatz. Fünfzehnte Lieferung: Sez-āna—Telonnum. Leipzig 1903, B. G. Teubner. Sp 1537—1792.

25) A. Scanferlato, Lezioni Italiane. Kurze praktische Anleitung zum raschen und sicheren Erlernen der Italienischen Sprache für den mündlichen und schriftlichen freien Gebrauch. Zweite Auflage. Leipzig und Berlin 1903, B. G. Teubner. IV u. 246 S. kl. 8. geb.

26) O. Ásbóth, Russische Chrestomathie für Anfänger. Accentuierte Texte mit vollständigem Wörterverzeichnis. Zweite Auflage. Leipzig 1903, F. A. Brockhaus.

27) Sammlung Göschen (1903):

a) R. Beer, Spanische Literaturgeschichte, 2 Teile. 148 u. 164 S. geb. je 0,80 ℳ.

b) G. Schott, Physische Meereskunde. 162 S. geb. 0,80 ℳ.

28) E. Lampe, F. Meyer, E. Jahnke, Archiv der Mathematik und Physik. Mit besonderer Rücksicht auf die Bedürfnisse der Lehrer an höheren Unterrichtsanstalten. Gegründet 1841 durch J. A. Grunert. Dritte Reihe. Mit Anhang: Sitzungsberichte der Berliner Mathematischen Gesellschaft. Vierter Band, mit 27 Textfiguren und 2 Tafeln. Leipzig und Berlin 1903, B. G. Teubner. VI u. 362 u. 16 S. gr. 8.

29) G. Eneström, Bibliotheca mathematica. Zeitschrift für Geschichte der mathematischen Wissenschaften. Dritte Folge. Dritter Band. Mit dem Bildnisse von E. de Jonquières als Titelbild, den im Text gedruckten Bildnissen von A. Heller und G. Wertheim, sowie 37 Textfiguren. Leipzig 1902, B. G. Teubner. VI u. 442 S. gr. 8.

30) K. Kraepelin, Exkursionsflora für Nord- und Mitteldeutschland. Ein Taschenbuch zum Bestimmen der im Gebiete einheimischen und häufigen kultivierten Gefäßpflanzen für Schüler und Laien. Mit 566 in den Text gedruckten Holzschnitten. Fünfte Auflage. Leipzig und Berlin 1903, B. G. Teubner. XXX u. 365 S. kl. 8. geb.

31) A. Brandeis, Über Körpererziehung und Volksgesundheit. Vortrag. Leipzig und Berlin 1903, B. G. Teubner. 22 S. gr. 8. — S.-A. aus „Gesunde Jugend“, 2. Jahrgang.

ERSTE ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Drei Schäden des höheren Schulunterrichts.

Schon vor einem Menschenalter, als die Leistungen der Schüler in den fremden Sprachen noch in erster Linie nach der Fähigkeit, dieselben schriftlich oder mündlich zu gebrauchen, beurteilt wurden, und das Übersetzen aus demselben als die leichtere Leistung meistens nur in zweiter Linie in Betracht kam, hatten die Lehrer dagegen zu kämpfen, daß einige faule Schüler sich der Mühe des Präparierens durch gedruckte Übersetzungen zu entziehen suchten. Die Erreichung des Hauptzieles des Sprachunterrichts konnte aber durch die Benutzung des Voß oder der „Dreimänner" (Tafel, Schwab und Osiander) nicht gefährdet werden, da dieselben für die Exerzitien, Extemporalien und Aufsätze nicht benutzt werden konnten und auch alle Schüler der oberen Klassen solche Sprachkenntnisse besaßen, daß sie die Prosaiker mit Hilfe eines Lexikons leicht verstanden, selbst wenn sie einmal früher einige Zeit mit der „Klatsche" präpariert hatten.

Sehr wesentlich gesteigert wurde aber die Bedeutung der gedruckten Übersetzungen für die Schüler, seit das Verständnis der Schriftsteller zum Hauptziel des Unterrichts gemacht worden ist und „die Blüte des Verständnisses die gute Übersetzung" sein soll.

Jetzt konnten und können die Schüler hoffen, mit Hilfe der Übersetzungen leichter und besser als durch mühsame Präparation mit dem Lexikon den Anforderungen der Schule zu entsprechen. Wenn nun, wie es vielfach geschieht, die Lehrer der oberen Klassen dadurch, daß die mit Übersetzungen arbeitenden Schüler auch die schwierigeren Schriftsteller mit Verständnis und Geschick übersetzen, sich verwöhnen lassen und dies bei den Vorübersetzungen der Schüler allgemein verlangen, sehen sich strebsame Schüler, die in den mittleren Klassen noch keine Übersetzungen gebraucht haben, um ihres Fortkommens willen, wie sie sagen, genötigt, auch zur gedruckten Übersetzung zu greifen. Die fleißigen und die faulen Schüler unterscheiden sich dann nur

noch dadurch, daß jene die Übersetzungen nur zu Hause neben dem Wörterbuch benutzen und sie vielleicht nur an schwierigen Stellen zu Rate ziehen, diese dagegen nur mit der Übersetzung arbeiten, indem sie dieselbe zu Hause oder wohl gar nur in den Pausen oder auch in den Stunden selbst hinter dem Rücken eines Vordermanns durchlesen und nach ihr einige Vokabeln aufschreiben, um auf Erfordern einen schriftlichen Beweis ihrer Vorbereitungen vorlegen zu können.

Dem gesteigerten Bedürfnis entspricht auch eine Steigerung und Änderung in der Produktion der Übersetzungen. Da die Dreimänner-Übersetzungen nicht den Zweck hatten, Schülern die Arbeit zu erleichtern, sondern eine lesbare Wiedergabe des Schriftstellers zu schneller Orientierung zu liefern, griffen die Schüler lieber zu dem „Freund". Alles Belehrende in diesen Heften blieb aber natürlich ungelesen, nur auf die Übersetzung kam es an, die genauer ist und ein Verständnis auch der Einzelheiten gibt, nach denen der Lehrer fragt. Einen Übelstand hatten diese Übersetzungen aber, sie waren trotz ihres Formates in Sedez noch zu unhandlich beim Gebrauch in der Schule. Der Lehrer bemerkt in den Stunden die unmotivierten Manipulationen, ein schneller Griff, und er hebt über den Häuptern der Schüler die zusammengeknillten Blätter empor. Diesem offenkundigen Mangel der Übersetzung half mit Erfolg der „Mecklenburg" ab. Dieser bietet nur die Übersetzung und zwar in einer Form, daß sie vorgelesen den Eindruck macht, als ob ein mittelmäßiger Schüler übersetzt, der sich nicht vom Satzbau der fremden Sprache losmachen kann. Der Hauptvorzug dieser Übersetzung besteht aber darin, daß die Heftchen so dünn und so klein im Format sind, daß man sie ganz gut in der Fläche einer Hand eingeklemmt halten kann und, wenn man ablesen will, die Finger nur wenig zu öffnen braucht. Hierdurch ist die Benutzung der Übersetzungen während der Unterrichtsstunde selbst sehr erleichtert; denn kein Lehrer der oberen Klassen kann, während die geistige Arbeit mit den Schülern seine Aufmerksamkeit in Anspruch nimmt, immer die Hände aller Schüler mit mißtrauischen Augen beobachten.

Da die Schüler bei der Benutzung der Übersetzungen in der Fähigkeit, selbständig die Texte zu übersetzen, bei dem Aufrücken in die oberen Klassen in erstaunlicher Weise hinter den Anforderungen zurückbleiben, werden die Extemporierstunden und die schriftliche Übersetzung, namentlich aus dem Griechischen, für sie gefährlich. Wenn hier das Vorsagen und das Abschreiben oder bei den Klugen das Erraten nach dem Zusammenhang nicht rettet, sind sie verloren. Aber auch für diese Fährlichkeiten hat die findige Industrie Hilfe geschaffen. Es gibt buchhändlerische Geschäfte, in denen die Übersetzungen der am häufigsten gelesenen Schriftsteller in der Weise der Abreißkalender hergerichtet werden, d. h. es werden die Heftchen in kleinem Format ringsum be-

schnitten und die Blätter denn nur durch zwei Stiche am Rücken mittels dünner Fäden verbunden. Jetzt kann man jedes Blatt durch einen kleinen Ruck lösen und zwischen die Blätter des beim Extemporieren benutzten Schriftstellers legen, und so kann man unbemerkt, während ein anderer Schüler übersetzt, aus dem mit beiden Händen gehaltenen Buche sich präparieren, und verloren ist nur, wer zuerst zum Übersetzen aufgefordert wird, ohne daß der Lehrer einleitende Bemerkungen macht. Diese Hilfe versagt selbst bei der Reifeprüfung nicht, wenn die Texte diktiert werden. Man hat in der einen Rocktasche den Thukydides, in der andern den Demosthenes und in den Hosentaschen je ein Bändchen der leichtern platonischen Dialoge. Ist der Text diktiert, so bittet man sich von dem nichts ahnenden Lehrer den Text zur Vergleichung aus und sieht nach, woher der Text stammt.

Sitzen nun 15 bis 20 Abiturienten in einem größeren Raum so weit voneinander getrennt, daß ein Absehen ausgeschlossen ist, so findet man bald einen Moment, wo man sich nicht im Gesichtsfelde des Lehrers befindet, so daß man aus dem aufs Knie gelegten Hefte mit einer Hand unvermerkt das wichtige Blättchen lösen kann.

Doch genug hiervon. Ich bemerke nur ausdrücklich, daß ich in dem Voraufgehenden nicht beschrieben habe, wie es gemacht werden kann, sondern wie es tatsächlich gemacht worden ist und gemacht wird.

Diese Täuschungsversuche sind bei der Sache nicht das Schlimmste, sie sind nur ein Symptom dafür, daß Schüler in größerer Menge wegen der Benutzung der Übersetzungen um den Hauptgewinn des Unterrichts in den alten Sprachen gebracht werden. Da sie die Wortformen nicht genau anzusehen brauchen, um den Sinn der Worte zu erkennen, verlieren sie trotz des häufigsten Lesens gewisser Formen die sichere Kenntnis derselben, und das Sprachgefühl für die Endungen schwindet. Da die Übersetzung immer nur die an diese Stelle passende, vielleicht sehr abgeleitete Bedeutung der Wörter gibt, lernen die Schüler auch die Grundbedeutung derselben nicht kennen und werden so völlig unfähig, die Schriftsteller selbständig zu verstehen und zu übersetzen.

Werden Sie von dem Lehrer in ihrer großen Unwissenheit erkannt und wird ihnen jede Möglichkeit zu täuschen genommen, dann gehört eine so große Arbeit dazu, das Versäumte nachzuholen, daß die meisten darauf verzichten, das Ziel der Schule zu erreichen.

Aber wenn sie sich auch noch durch die Reifeprüfung hindurch drücken, so sind doch sie und auch die, welche so zu sagen nur konsultativ die Übersetzung gebrauchen, um einen der Hauptvorteile der Lektüre der alten Schriftsteller gebracht, der doch darin besteht, daß der Schüler lernt, völlig selbständig in den Sinn der Texte einzudringen.

Daß die geschilderten Übelstände und Gefahren bei dem Unterricht in den alten Sprachen vorliegen, wird jeder erfahrene Lehrer wissen. Es fragt sich nur, was dagegen zu tun ist.

Eine polizeiliche Verhinderung der Erzeugung und des Vertriebes solchen Giftes scheint unmöglich zu sein. Denn sonst würde unsere Schulverwaltung, der dieser Schaden nicht unbekannt ist, etwas dagegen tun. Die Schule muß versuchen, sich selbst dagegen zu schützen.

Das Nächste ist große Vorsicht in der Überwachung der Schüler und der Beurteilung der Übersetzungsleistungen im Vergleich zu ihrem übrigen Können. Kein Lehrer glaube, daß bei ihm solche Täuschungen nicht vorkommen können. Der Lehrer darf, da er sich sehr wohl in diesem Falle auch irren kann, nicht jeden Verdacht gleich aussprechen, aber er bringe den Schüler unvermerkt in eine solche Lage, in der jede Täuschung ausgeschlossen ist, und lasse es ihn merken, daß er ihn nur nach dem beurteilt, was er dann leistet. So wird ein kluger Schüler die Nutzlosigkeit seiner Täuschungen vielleicht erkennen, ehe es zu spät ist. Noch wichtiger aber ist es, daß der Lehrer versucht, den Unterricht so einzurichten, daß die Schüler erst gar nicht darauf kommen, sich Übersetzungen zu kaufen. Dies geschieht, wenn man das Hauptgewicht zunächst nicht auf die deutsche Übersetzung, sondern auf das Verständnis der Schriftsteller legt. Man verstehe das nicht falsch. Die Lehrpläne vom Jahre 1892 stellten mit Recht das Deutsche in den Mittelpunkt des Unterrichts und verlangten darum, daß auch der Unterricht in den fremden Sprachen zur Förderung im Gebrauch der Muttersprache diene. Es ist früher viel durch schlechtes Übersetzungsdeutsch gesündigt worden, und es ist in dieser Beziehung in den letzten zehn Jahren viel besser geworden. Der große Unterschied der antiken Sprachen und des Deutschen wird dem Schüler jetzt von Quarta an zum Bewußtsein gebracht und tritt ihm nicht erst als eine Offenbarung der syntaxis ornata in den Oberklassen zu dem Zwecke entgegen, daß er das trotz allem lebendig gebliebenen Gefühl für deutschen Satzbau beim lateinischen Aufsatz ertöte. Aber der Nägelsbachsche Satz: die gute Übersetzung ist die Blüte des Verständnisses, hat doch auch zu Mißbräuchen Anlaß gegeben. Der schlimmste war der schon oben erwähnte, daß Lehrer und Revisoren des Unterrichts verlangten, die Schüler sollten eine mustergültige Vorübersetzung liefern. Bei der Vorübersetzung muß man sich mit dem Verständnis begnügen oder damit, daß der Schüler gleich, sowie ihm der Satz vorgelegt wird, sagt: dieses Wort habe ich nicht verstanden. Dann darf man den ehrlichen Schüler nicht dadurch beschämen, daß man einen andern, vielleicht schlechteren Schüler den Ruhm einheimsen läßt, daß er es, man weiß ja nicht wie, herausgebracht hat, sondern man muß durch geeignete Hilfe, die, in dieser Situation gewährt, dauernden Nutzen schafft, ihn selbst

das Richtige finden lassen. Bei Stellen, deren Verständnis zwar leicht ist, die aber schwer oder nur ganz frei zu übersetzen sind, suche man in gemeinsamer Arbeit den geeignetsten deutschen Ausdruck. Übersetzungs-Schwierigkeiten gehen meistens daraus hervor, daß in der fremden Sprache ein bildlicher Ausdruck gebraucht wird, der dem Deutschen fehlt. Dann stelle man zuerst das tertium comparationis fest und lasse dann den eigentlichen Ausdruck gebrauchen. Ist so der Sinn in angemessener Übersetzung festgestellt, dann halte man mit den Schülern Umschau, ob es nicht auch im Deutschen einen bildlichen Ausdruck gibt, der ähnlich wie das Bild der fremden Sprache den Begriff anschaulicher oder verständlicher macht. Namentlich zu Anfang, wenn die Schüler in eine neue Schrift eingeführt oder mit einem neuen Schriftsteller bekannt gemacht werden, muß der Lehrer die Vorbereitung der Schüler leiten, indem er entweder mit ihnen in der Schule präpariert oder bei der Stellung der Aufgabe für die häusliche Präparation die für Schüler unüberwindlichen Schwierigkeiten beseitigt. Dies muß man auch beim weiteren Verlauf der Lektüre immer wieder tun, wenn man an schwere Stellen kommt, wie z. B. bei den Reden im Thukydides und den Chören des Sophokles. Auch bei den Satiren und Episteln des Horaz wird besser in der Klasse erst gemeinsam übersetzt und dann nur die Nachübersetzung aufgegeben. Doch es mögen diese Andeutungen hier genügen. Die neuere pädagogische Literatur bietet dem Anfänger vielfache Anweisung, wie er die Schüler zum Übersetzen anzuleiten hat. Hier sollte nur nachdrücklich darauf hingewiesen werden, daß der Lehrer dies tun muß, wenn nicht der Mißbrauch der Übersetzungen einreißen soll.

Der neuerdings gemachte Vorschlag, gar keine häusliche Vorbereitung aufzugeben und nur in der Klasse mit den Schülern zu präparieren, geht zu weit. Die Lektüre schreitet dabei zu langsam vorwärts und die Schüler bekommen nicht die erforderliche Selbständigkeit und Zuversicht einem fremden Text gegenüber. Führt man sie nur verständig in die Lektüre ein und legt besonderes Gewicht darauf, daß die Schüler Wörter, deren Bedeutungssphären die mehrerer deutscher Worte umfassen, wie z. B. *auctoritas, ratio, ars, studium ἐπιτήδευμα, ὑπολαμβάνω* u. s. w. gründlich kennen, dann werden sie sich bald so in den Schriftsteller einlesen, daß sie ihn selbständig und ohne die Krücke einer Übersetzung verstehn. Wird dies nicht erreicht, dann wird ein Hauptzweck des Studiums der alten Sprachen preisgegeben. Wollte man dem Rat folgen, der auf der letzten Provinzial-Versammlung des pommerschen Lehrervereins gegeben worden ist, man solle den Schülern gute Übersetzungen in die Hand geben, damit sie nicht schlechte benutzen, dann täte man besser, man gäbe das ganze Studium der alten Sprachen auf und machte die Schüler nur durch Übersetzungen mit der griechischen und lateini-

schen Literatur bekannt. Geht der Vorsitzende jenes Vereins auch sicher zu weit mit seiner Behauptung, daß kaum 2—3 Schüler in einer Klasse ohne Übersetzungen arbeiten, so ist der Schaden, den diese anrichten, doch sehr groß. Wo sich vorbeugende Maßregeln der Lehrer als wirkungslos erweisen, da muß man es bei den Versetzungen und der Reifeprüfung den Schülern durch rücksichtslose Strenge zum Bewußtsein bringen, daß sie imstande sein müssen, einen lateinischen oder griechischen Text ohne jedes Hilfsmittel ins Deutsche zu übersetzen.

Während die zur Täuschung der Lehrer gemachten Übersetzungen der Pestilenz gleichen, die im Finstern schleicht, sind die Schülerpräparationen die Seuche, die im Mittag verdirbt. Sie verdanken ihren Ursprung dem Geschrei der Überbürdungsära. Es hat auf den ersten Blick etwas sehr Ansprechendes, daß man den Schülern die Arbeit des Wälzens des Lexikons abnehmen will, daß sie eine korrekte Vorlage zum Lernen der Vokabeln haben und neben der Grundbedeutung des Wortes die in dem gegebenen Falle vorliegende abgeleitete Bedeutung finden sollen. Und für den ersten Unterricht, soweit demselben ein Übungsbuch zugrundegelegt wird, also für das Lateinische in VI—IV, für das Griechische in III und für das Französische in IV und III ist es gewiß richtiger, daß die Schüler die Vokabeln aus einem angehängten Vokabular lernen, das Abschnitt für Abschnitt das Erforderliche bietet. Aber schon bei der Xenophonlektüre in Obertertia, wo das Präparieren mit dem Lexikon noch Schwierigkeiten bereitet, führte nach meiner Beobachtung ein Versuch, den ein tüchtiger und in diesen Unterricht eingearbeiteter Lehrer mit einer guten, gedruckten Schülerpräparation machte, zu dem Ergebnis, daß am Ende des Schuljahres die Vokabelkenntnis und die Fähigkeit, selbständig den Text zu übersetzen, bei den Schülern viel geringer war. Es erklärt sich dies zunächst daraus, daß die Schüler sich nicht so eingehend mit den ihnen fremden Wörtern zu beschäftigen haben, als wenn sie diese im Wörterbuch aufsuchen, und daß sie die Grundbedeutung der Wörter nicht genug beachten. Die Lehrer klagten in früherer Zeit mit Recht über den schädlichen Einfluß gewisser Spezial-Wörterbücher, in denen nach Angabe der Grundbedeutung der einzelnen Wörter alle schwierigeren Stellen, in denen sich das Wort findet, mit Übersetzungen angeführt waren. Die Schüler lasen über alles andere schnell hinweg und fischten sich nur die an dieser Stelle passende Bedeutung ohne alles weitere Nachdenken heraus, um sie in das Präparationsheft einzutragen. Die verschiedenen an den einzelnen Stellen passenden Bedeutungen weichen so weit voneinander ab, daß sie sich nicht zu einer einheitlichen Vorstellung verbinden können. Ja die an einer Stelle passende freie Übersetzung eines Wortes z. B. *constantia* „Geistesgegenwart“ kann Anlaß werden, daß der Schüler zehn andere Stellen nicht versteht, weil diese

Übersetzung keinen Sinn gibt. So wird ein Schüler das Wort *ratio* immer wieder aufschlagen, weil die an früheren Stellen gelernten Übersetzungen nicht passen wollen. Hat der Lehrer ihm dagegen die Grundbedeutung des Wortes *ratio* klargemacht, dann wird er dieses Wort gar nicht wieder aufschlagen, sondern sich die jedesmal nötige Übersetzung nach dem Sinn der vorliegenden Stelle selbst bilden. Diese früher oft gerügten Mängel der Spezial-Wörterbücher haften nun den Schülerpräparationen in erhöhtem Maße an. Der Schüler weiß, ohne sich weiter um das, was bei dem Worte sonst noch gesagt worden ist, zu kümmern, die an letzter Stelle stehende Bedeutung paßt hier, und damit ist er zufrieden. Die Präparation bietet ihm hinsichtlich der Übersetzung der einzelnen Worte dasselbe wie die „Klatsche", nur ins Einzelne zerlegt. Benutzt der Schüler dagegen eins der guten neueren Schul-Wörterbücher, wie z. B. das jetzt erschienene ausgezeichnete griechische Wörterbuch von Menge, so lernt er die Grundbedeutung und die wichtigsten abgeleiteten Bedeutungen kennen, und ohne daß ihm dann ein Zitat die Mühe des Nachdenkens erspart, muß er darnach die geeignete Übersetzung seiner Stelle selbst finden. Es wird dies meist gelingen. Irrt er sich, so kommt ja die Korrektur des Lehrers, aber der Schüler hat durch das Aufschlagen und Nachdenken über die im Wörterbuch angegebene Bedeutung und den Sinn der ihm vorliegenden Stelle gelernt, was das fremde Wort bedeutet, nicht wie er es an dieser Stelle zu übersetzen hat. Wenn bei Xenophon, Homer und Ovid zu Anfang in der Klasse präpariert wird und später, solange und wo es nötig ist, gleich bei der Stellung der Aufgabe die Schwierigkeiten vorweg beseitigt werden, dann können die Schüler sich sehr wohl bloß mit einem Schul-Wörterbuche präparieren. Dies sollte nicht bloß im Lateinischen und Griechischen, sondern auch im Französischen und Englischen geschehen. Die Fachlehrer vermögen hier mit geradezu entsetzlichen Blütenlesen von Dingen aufwarten, die in den Wörterverzeichnissen der Schulausgaben stehen. Wer weiß, in welcher Weise diese Wortregister oft hergestellt werden, wird sich darüber nicht wundern.

Zu dem großen Schaden, daß die Schüler eine mangelhafte Wortkenntnis bekommen, treten aber noch weitere Übelstände, besonders für das Griechische, aber auch für das Lateinische. Sie haben es ebensowenig wie bei der Benutzung der Übersetzungen nötig, sich klar zu machen, wie die Grundform des im Text vorliegenden Wortes heißt, die sie im Lexikon nachzuschlagen haben. Daß dies eine sehr gute Repetition der Formenlehre ist, weiß jeder Lehrer. Auch für Etymologie und Wortbildungslehre ist bei der Benutzung der gedruckten Präparationen kein Interesse vorhanden. Muß der Schüler jedes neue Wort aufschlagen, so begreift er sehr bald, daß es bequemer ist, nach der Analogie ähnlich gebildeter Wörter aus Stamm und Endung die Bedeutung

der Vokabeln abzuleiten. Dies ist für reifere Schüler die fruchtbarste und sicherste Art, sich eine gute Vokabelkenntnis zu erwerben. Liegt aber bei jeder neuen Vokabel die Bedeutung in dem Präparationshefte fertig vor, dann wird der Schüler naturgemäß über etwaige Andeutungen in betreff der Ableitung interesselos hinweghören. Alles dies führt zu dem Ergebnis, daß selbst fleißige und begabte Primaner, die von Schulen kommen, auf denen man Schülerpräparationen gestattet oder gar empfiehlt, in der Prima eines Gymnasiums, wo dies nicht geschieht, nicht mit fortkommen. Und nun denke man daran, daß doch die Schule die Pflicht hat, ihre Zöglinge zu befähigen, auf der Universität selbständig lateinische und griechische Bücher zu lesen. Es hat für mich etwas äußerst Befremdendes, daß Lehrer Schülerpräparationen zu Horaz, Tacitus und Sophokles anfertigen und die angesehensten Buchhändlerfirmen diese Werke in Verlag nehmen. Man fühlt sich versucht, zu ihrer Entschuldigung anzunehmen, daß sie nicht wissen, was sie eigentlich tun. Die vorletzte sächsische Direktoren-Konferenz hat 1899 den Satz entnommen: Gedruckte Präparationen sind von O III an verderblich. Es sind alle Mittel anzuwenden, ihre Benutzung zu verhindern.

Es mag ja dem Handel mit Übersetzungen nicht mit polizeilichen Maßregeln beizukommen sein; sollte aber die Anfertigung der verderblichen Schülerpräparationen nicht auf disziplinarem Wege gehindert werden können?

Neben den Übersetzungen und Schulpräparationen sind endlich aber auch noch gewisse Eigentümlichkeiten der Schülerausgaben und Schülerkommentare ein Schaden für den Unterricht. Denn diese Arbeiten ganz zu verwerfen, das möchte zu weit gehen. Nur so viel läßt sich behaupten: nötig sind sie zur Erreichung des Zieles der Schule für einen tüchtigen Lehrer nicht. Wenn sie nicht wie der Kommentar von Schweizer-Sidler zur Germania oder Sorofs Kommentar zu Cicero de oratore für strebsame Schüler mehr bieten, als dem Unterricht möglich ist, dürfte es besser sein, die Schülerausgaben neben einer kurzen Einleitung über den Schriftsteller und das vorliegende Werk nur mit einem ausführlicheren Namen- und Sachregister zu versehen. Überflüssig scheint es zu sein, wenn die sprachlichen Erklärungen, die doch jeder Lehrer gibt, den Schülern gedruckt vorgelegt werden. Es sei denn, daß der ältere, erfahrenere Lehrer auf diesem eigentümlichen Wege dem jüngeren eine Anleitung geben will, wie er es machen soll. Aber dreierlei dürfen die Schülerkommentare nicht geben, wenn sie nicht den Unterricht schädigen sollen.

Zunächst darf in der Regel keine Übersetzung gegeben werden. Die Schüler, welche geneigt sind, sich Kommentare zu kaufen, bemessen den Wert fast ausschließlich darnach, „ob viel daruntersteht“, d. h. „übersetzt daruntersteht“. Die Worte in Anführungsstrichen oder in gesperrtem Druck werden mit Bleistiftstrichen

noch leichter auffindbar gemacht. Will dann der Lehrer dieselbe Übersetzung aus der Grundbedeutung ableiten lassen, so findet er bei den Schülern kein Interesse mehr, wünscht er eine andere Übersetzung, so muß er sich mit dem Vorschlag des Kommentars auseinandersetzen, was nicht immer ersprießlich ist. Daß man sehr wohl einzelne Wörter, wo sie in technischen oder vom gewöhnlichen Sprachgebrauch abweichenden Sinne stehen, erklären kann, ohne durch eine Übersetzung dem Schüler die Mühe zu sparen, in den Gedanken einzudringen, zeigt z. B. der Westermannsche Kommentar zum Demosthenes.

Zum Beweise dafür, daß sich manche Schülerkommentare nicht mehr viel von einer Übersetzung unterscheiden, möge folgende Probe dienen, in der alles im Kommentar Gegebene gesperrt gedruckt ist.

Welchen Eindruck ihr gehabt habt, Athener, von meinen Anklägern, weiß ich nicht; jedenfalls habe ich sogar selbst beinahe bei ihren Reden vergessen, wer ich bin und was ich bin, mit solcher Kraft zu überreden sprachen sie. Und doch haben sie Wahres, kurz herausgesagt, gar nichts gesagt. Am meisten aber habe ich an ihnen eins von dem vielen bewundert, was sie gelogen haben, nämlich die Stelle, daß ihr euch vor mir in acht nehmen müßtet, damit ihr nicht von mir getäuscht würdet, weil ich ein großer Redner sei. Denn daß sie nicht von Scham darüber ergriffen wurden bei dem Gedanken, daß sie sogleich durch die Tat werden von mir überführt werden, wenn es sich zeigt, daß ich auch nicht im geringsten ein großer Redner bin, dieser Zug schien mir das Unverschämteste an ihnen zu sein. Es müßte denn sein, sie nennen den einen großen Redner, der die Wahrheit sagt. Denn freilich, wenn sie das meinen, könnte ich zugeben ein Redner zu sein, allerdings ein Redner nicht in ihrem Sinne.

Welche Arbeit bleibt da für einen Primaner noch übrig, der außerdem noch eine Schülerpräparation neben sich liegen hat?

Sodann darf ein brauchbarer Schülerkommentar keine fertigen Inhaltsangaben geben, weder am Rande der Seiten[1]), noch in übersichtlicher Zusammenfassung in der Einleitung oder am Schluß des Buches. Eine Hauptaufgabe der Lektürestunden in den oberen Klassen ist es, daß die Schüler in den Gedankeninhalt eines Schriftstellers eindringen lernen. Der Lehrer muß sie gewöhnen, dem Hauptgedanken der einzelnen Perioden aus der Fülle der in den Nebensätzen ihn umkleidenden Nebengedanken herauszufinden. Diese Hauptgedanken sind dann mittelst der Kon-

[1]) [In der Sammlung lateinischer und griechischer Schulschriftsteller, die bei Velhagen & Klasing erschienen ist, sind in den Neudrucken die Randbemerkungen, soweit sie Inhaltsangaben enthielten, beseitigt worden und werden allmählich alle verschwinden. H. J. Müller.]

junktionen, welche von Periode zu Periode überleiten, zu verbinden, bis endlich klar wird, um was es sich in dem ganzen Abschnitt handelt. Diese ganze für die Geistesbildung so wichtige Arbeit, durch die man die Schüler zu selbständigem Studium wissenschaftlicher Werke vorbereitet, wird gestört, wenn die Schüler, statt aufmerksam den leitenden Fragen des Lehrers zu folgen und selbst zu finden, nur an den Rand ihres Buches zu sehen brauchen, um das, was der Lehrer herausarbeiten will, fertig abzulesen.

Wenn man dann die gemeinsam gefundenen Hauptgedanken durch die Schüler mit den charakteristischen Ausdrücken des Schriftstellers griechisch oder lateinisch in kurze Sätze fassen und diese Sätze, so wie sie gefunden sind, nach und nach auf einem Blatt des Präparationsheftes niederschreiben und dann durch Bezeichnung mit Nummern und Buchstaben übersichtlich gruppieren läßt, haben die Schüler eine Inhaltsangabe des Schriftstellers, die sie nicht als etwas Fremdartiges zu lernen brauchen, sondern die ihnen, weil sie von ihnen selbst gemacht worden ist, verständlich und leicht behaltbar ist.

Hat man bei der allmählichen Anfertigung dieser Inhaltsangabe zugleich die Worte des Textes, welche die Hauptgedanken der einzelnen Abschnitte enthalten, durch die Schüler unterstreichen und die betreffenden Buchstaben oder Nummern der Inhaltsangabe an den Rand setzen lassen, so finden sich die Schüler auch ohne weitere Benutzung der Inhaltsangabe in dem Text zurecht.

Hiermit komme ich zu dem dritten Übelstande bei den meisten Schülerausgaben, daß durch den Druck das Hauptthema der Schrift und die Hauptgedanken der Teile kenntlich gemacht worden sind, so daß auch hier wieder der Schüler ohne Nachdenken findet, was zu suchen seine Hauptarbeit sein soll. Wären die Schülerausgaben der Schriftsteller in erster Linie zum Selbststudium der Schüler bestimmt, so wäre ihre Einrichtung zweckmäßig. Sollen sie aber dem Klassenunterricht zugrundegelegt werden, so müssen sie durchaus nur den reinen Text geben, höchstens werde durch Absätze, durch Striche oder Punkte, wie dies Conradt in überraschend einfacher Weise bei den Chorliedern des Sophokles getan hat, der Arbeit des Lehrers eine Stütze geboten.

Die Hauptgedanken eines größeren Werkes kurz zusammenzufassen und die Gliederung desselben übersichtlich zu zeigen, ist nicht leicht und gehört zu den schwierigsten Aufgaben des Lehrers. Man sehe nur, wie wenig das z. B. dem als Kommentator hervorragenden Sorof in der Inhaltsangabe des ersten Buches von Ciceros Schrift über den Redner gelungen ist. Wer es zu verstehen glaubt und sich berufen fühlt, den jüngeren Kollegen Handreichung zu tun, der schreibe doch für Lehrer Werke wie

Fr. Müllers Dispositionen zu den Reden bei Thukydides oder schreibe Kommentare zu den Schulschriftstellern wie Kießling zum Horaz. Dadurch wird den Lehrern und durch sie den Schülern geholfen. Bei der großen Flut der Schülerkommentare und Schülerausgaben, die in den letzten zehn Jahren entstanden sind, erhält man oft den Eindruck, als liege das erregende Moment nicht in der Schule, sondern anderswo.

Merseburg. L. Spreer.

ZWEITE ABTEILUNG.

LITERARISCHE BERICHTE.

B. Irmer, Das höhere Schulwesen in Preußen. Historisch-statistische Darstellung, begonnen von L. Wiese. Vierter Band, umfassend die Zeit von 1874—1901. Berlin 1902, Wiegandt u. Grieben. XXXII u. 966 S. gr. 8. 26 *M*.

Zu den Werken, die zusammenfassend die neueste Entwickelung des höheren Schulwesens in Preußen darstellen — der Berichterstatter denkt besonders an Lexis' Reform der höheren Schulen in Preußen und an Beiers Die höheren Schulen in Preußen und ihre Lehrer —, gesellt sich dieses Buch als drittes. Nur mit Bewunderung kann man die Fülle des Stoffes, den es bewältigt, nur mit einschränkungsloser Anerkennung die Art seiner Verarbeitung betrachten. In den Jahren 1864, 1869 und 1874 hat L. Wiese einst in drei Bänden die Entwickelung des höheren Schulwesens in Preußen eingehend dargestellt. Seiner Arbeit schließt dieses Buch als vierter Band sich an, die Veränderungen der Jahre 1874—1901 vor Augen führend. Die Bemerkung, daß es die Jahre 1874—1901 umfaßt, wird allein genügen, von der großen Menge des Neuen eine Vorstellung zu geben, die der Verfasser zu bearbeiten hatte. Sind doch allein dreimal neue Lehrpläne während dieses Zeitraumes eingeführt worden, ganz abgesehen von der großen Vermehrung, die die Anzahl und die Art der höheren Lehranstalten erfahren hat, ganz abgesehen auch von den vielfachen Umgestaltungen, die die Verhältnisse des höheren Lehrerstandes in dieser Zeit erfahren haben. Aber das Buch enthält nicht bloß die Fortsetzung der drei Bände, die s. Z. L. Wiese bearbeitete. Es hat deren Inhalt im wesentlichen in sich aufgenommen, soweit eine die frühere Zeit mit umfassende Darstellung als erwünscht zu betrachten war, freilich überall verkürzt, stellenweise ergänzt und berichtigt.

Der gesamte Stoff wird in zehn Kapiteln behandelt. Das erste bietet einen Überblick über die Entwickelung des höheren Schulwesens seit 1874. Neben den beiden Schulkonferenzen, den drei Lehrplänen und Reifeprüfungsordnungen bespricht es die Beziehungen der höheren Schulen zu den Religionsbekenntnissen,

den Gebrauch der polnischen Sprache, die Schulrechtschreibung und die Stenographie, die Fürsorge der Schule für das Wohl der ihr anvertrauten Jugend u. dgl. m. Das zweite Kapitel gibt eine Darstellung der Behörden, die die höheren Schulen beaufsichtigen und verwalten, das dritte stellt übersichtlich die Lehrpläne der einzelnen Schulgattungen einander gegenüber und geht auf deren historische Entwickelung ein. Der vierte Abschnitt, nahezu 500 S., mehr als die Hälfte des Buches umfassend, gibt dann die Darstellung der geschichtlichen Entwickelung der einzelnen höheren Schulen. In diesem, ganz besonders schätzenswerten Abschnitt, finden sich für jede Anstalt, unter Bezugnahme auf etwa vorhandene Druckschriften, Nachrichten über die Vergangenheit, demnächst über den augenblicklichen Bestand an Klassen und Lehrern, über den Zustand der Baulichkeiten und Sammlungen, endlich über die an der Anstalt bestehenden Stiftungen. Um das Material vollständig zu geben, sind hier die früheren Bände besonders ausgiebig verwertet worden. Der nächste Abschnitt bringt auf ca. 55 Seiten eine große Zahl statistischer Tabellen, welche die Schule, die Schüler und Lehrer betreffen. Demnächst werden die Vorschriften über die Prüfungen und Versetzungen an den höheren Schulen und ihre Handhabung besprochen und darauf bezügliche statistische Tabellen gegeben. Die drei nächsten Kapitel behandeln die Lehrer im besonderen, die Vorbereitung für das Lehramt an höheren Schulen, die Übertragung des Lehramts und die Veranstaltungen zur Fortbildung der Lehrer, endlich ihre äußere Stellung; jedes dieser Kapitel schließt gleichfalls mit einer Reihe statistischer Mitteilungen. Der letzte Abschnitt endlich behandelt die Fürsorge für die äußeren Angelegenheiten der höheren Schulen, das Etatswesen, die Schulgeldverhältnisse und die Errichtung neuer Schulen.

So weist sich dieses Werk als ein nie versagender, unentbehrlicher Führer auf dem Gebiete aller Fragen aus, die unser Schulwesen betreffen. Überall stellt er uns das geschichtliche Werden der heutigen Zeit dar, das er klar und erschöpfend vor Augen führt, überall bringt er ein reichhaltiges, erläuterndes, beweisendes Zahlenmaterial. Es ist eine würdige Fortführung des Wieseschen Unternehmens und verdient nach jeder Richtung Anerkennung und Bewunderung wegen des Fleißes, mit der der Stoff zusammengetragen, und wegen der Geschicklichkeit, mit der er verarbeitet worden ist.

Nordhausen a. Harz. Max Nath.

Wilhelm Münch, Geist des Lehramts. Eine Hodegetik für Lehrer höherer Schulen. Berlin 1903, Georg Reimer. X u. 537 S. gr. 8. 10 *M*, geb. 11 *M*.

Der Verfasser, der bisher in mancherlei Einzelschriften seine in praktischer und akademischer Lehr- und Erziehertätigkeit wie

im Schulaufsichtsamt gesammelten Erfahrungen und Anschauungen dargelegt hat, bietet hier eine zusammenhängende Einführung in die Aufgaben des höheren Lehramts, die er keineswegs bloß als technische, sondern unter höheren ethischen und weiteren psychologischen Gesichtspunkten erfaßt wissen will. Obwohl er ein geschlossenes pädagogisches System nicht geben zu wollen erklärt, so ist doch tatsächlich das pädagogische Gesamtgebiet selbständig durchdacht. Wenn nach der jetzt geltenden preußischen Prüfungsordnung die Kandidaten für das höhere Lehramt nachweisen sollen, daß sie „bereits einiges Verständnis für die Aufgaben ihres künftigen Berufes gewonnen haben“ — so wird die Lektüre des hier gebotenen Werkes sich dazu wertvoller erweisen als die Beschäftigung mit den üblichen Kompendien. — So die von dem Verleger mit unserem Buche ausgegebene Anzeige. Unsere jungen Oberlehrer, so heißt es weiter im Vorwort, sollen nicht bloß sich in fest gewordene Normen hineinfinden, sondern es sollen nicht zu wenige unter ihnen auch den Blick über die Schranken des praktisch für sie Gegebenen hinaus besitzen: das wird der künftigen Entwickelung des Erziehungswesens zugute kommen, an dem immer so viel zu tun und zu vervollkommnen bleibt, wenn auch leichtfertige Kritiker ringsumher es zu ordnen äußerst leicht finden. Das Wichtigste bleibt, daß der Inhaber des Lehramts über dem Didaktischen und Schulgerechten nicht das Erzieherische im weiteren und tieferen Sinn verabsäume. Der Verf. will sein Buch nicht so als Lehrbuch angesehen als vielmehr als Lesebuch benutzt wissen, nicht allein von den Kandidaten und Anfängern; er hofft, daß auch über die Studien- und Vorbereitungszeit hinaus bildsame Fachgenossen aus den dargebotenen Betrachtungen etlichen Gewinn ziehen werden. — Und diese Hoffnung wird sich ohne Zweifel erfüllen. Die hohe Auffassung des Verf. von unserem Berufe, das tiefe Eindringen in das Wesen und den Charakter des Lehramts, die feste Bestimmung der Aufgaben desselben, der umfassende Blick für alle die Umstände und Kräfte, durch die diese erreicht werden, die gleiche Anteilnahme an dem inneren und äußeren Leben der Erziehenden und der zu erziehenden Jugend, der philosophische Geist, der das ganze Buch beherrscht, und dazu die feine und gebildete Form der Darstellung — alles dies ist in hohem Maße geeignet, den Leser zu erheben, ihn geistig frei zu machen, ihn sittlich zu stärken und ihm die Würde zu verleihen, die ihm zur Erfüllung der ihm gestellten Aufgaben Kraft gibt. So ist das Buch doch mehr als ein bloßer Ratgeber für die Ausübung des Berufes, wie der Verf. es nennt.

Das Buch beginnt mit der Darstellung des Charakters des Lehramts, es bestimmt die Forderungen, die das Amt an den Träger macht, und gibt die Richtlinien an, auf denen der Einzelne zur Erfüllung der Forderungen gelangen wird. Da lesen wir

treffliche Worte über Unparteilichkeit, Diskretion, Arbeitswilligkeit und Einordnung in den Gesamtorganismus, über das Verhältnis der Lehrer zu den Vorgesetzten, über die Formen des amtlichen Verkehrs, über Würde und Haltung, über politische wie religiöse Gesinnung, über die Vertretung des Amtes in der Gesellschaft. Es ist nicht zu leugnen, daß unser Stand in dem, was Repräsentation genannt wird, oft fühlbar und bedauerlich hinter anderen zurückbleibt; mindestens erscheint er als zurückstehend, sofern er nicht lebendig in alle Strömungen des Tages eingeht; um so gewisser muß er den Kultus des Dauernden, Klassischen in Kunst und Literatur und die Würde der Wissenschaft vertreten. Dazu kommt noch das rechte bürgerliche Verhalten, die besonnene Gestaltung der ökonomischen Verhältnisse. Der höhere Lehrerstand, mahnt Verf., trete ein für sein Recht, er mache sein Schicksal nicht bloß abhängig vom Wohlwollen der Regierenden, er erringe sich auch die Sympathie der umgebenden Gesellschaft. Dergleichen freilich kann nicht ein Stand als solcher und im ganzen, das müssen die einzelnen, recht viele einzelne.

Weiter beschreibt Verf. das Wesen der Erziehung. Diejenigen, die erzieherische Funktionen nur so weit zu erledigen denken, als dieselben dem Unterricht und namentlich dem gemeinsamen Unterricht zur Voraussetzung dienen, verkennen den rechten Wert und geben die beste Würde ihres Berufes preis. Es gilt den Begriff der Erziehung tiefer zu fassen. Ein Eingehen in die Lehren und Bestrebungen der großen pädagogischen Meister der früheren Jahrhunderte wird dazu führen und nicht minder ein Überblick über die Weisen der Erziehung, wie sie zur Zeit in den verschiedenen Kulturvölkern befolgt werden. Das letzte Ziel aller Erziehung bestimmt Verf. mit den schlichten Worten: dem Zöglinge rechten Halt und rechte Würde verleihen. Dieses Ziel läßt aber eine Verschiedenheit der Verwirklichung zu; je nach den dabei geltenden Gesichtspunkten ergibt sich die Verschiedenheit des Charakters der Erziehung. Recht abweichende Tendenzen treten hier einander gegenüber, mannigfache Forderungen durchkreuzen sich; die einen wollen ihr ein soziales Gepräge geben, die anderen ein individualistisches, die einen sprechen von nationaler Erziehung, die anderen von liberaler, humaner, naturgemäßer, praktischer, zeitgemäßer, standesgemäßer und christlicher. Der Auseinandersetzung mit diesen Forderungen folgt der Abschnitt „Vom Objekte der Erziehung“, d. i. von der Kenntnis der Jugend. Es ist ein wertvolles Stück Psychologie, das der Verf. bietet. Ohne Einblick in das Leben der jungen Menschenseele ist die Erziehung doch im besten Fall nur ein glückliches Tasten. Es bedarf der Einsicht in die Natur der Jugend im allgemeinen, in ihrem Unterschied von den späteren Stadien der menschlichen Entwickelung, in die sich folgenden Entwickelungsstadien innerhalb der Jugend selbst, in die natürlich gegebenen

oder kulturell begründeten Hauptunterschiede zwischen den jugendlichen Typen und auch in allerlei feinere Mannigfaltigkeit, deren im ganzen freilich kein Ende ist, die aber nicht etwa darum, weil sie nie durchmessen werden kann, ungewürdigt bleiben soll.

In der Beschreibung der Hauptwege der Erziehung wünscht Verf., daß ein neuer Versuch seinerseits nicht als Mutwille oder Eigensinn genommen wird. Ihm stellt sich in der Dreiheit von Pflege, Zucht und Lehre die Erziehung als Ganzes dar. Als Pflege gilt ihm fürsorgende Bewachung und Bewahrung, fördernde Hilfe zur Selbstentwickelung, treues Hegen des Werdenden, Belebung des noch Matten oder Kümmerlichen und zu alledem Übertragung eigenen wertvollen Lebens auf die Seele des Zöglings. Zucht ist die koerzierende, unterwerfende Tätigkeit, die wesentlich zur Bildung eines wirklichen Inneren, zum Werden einer persönlichen Zentralität beiträgt. Aber die Erziehung hat nicht blos vorhandene Kräfte zu unterstützen oder eine sich vollziehende Entwickelung zu fördern, sie hat zugleich positiven Inhalt zu übermitteln, nicht etwa bloß Erkenntnisinhalt, Vorstellungen, Wissen, sondern den Kulturbesitz der vorhandenen Gemeinschaft auch nach seinen innerlichen Seiten; das tut die Lehre. Dieser Dreiheit in der Erziehung entspricht auf Seiten der Lehrer als Tugend der Zucht: Konsequenz, als Tugend der Pflege: Interesse, als Tugend der Lehre: Überlegenheit. Den drei Erziehungstätigkeiten gemäß scheiden sich die Mittel der Erziehung im einzelnen. Die Zucht gewöhnt an Autorität und Lebensordnung, sie unterweist, gebietet, warnt, droht und straft. Die Pflege behütet die physische wie seelische Entwickelung des Zöglings, sie achtet auf seinen Umgang, sie gewährt ihm wertvolle Anschauung, Beispiele, Vorbilder, stärkt den Wetteifer, spendet Anerkennung und Lob. — Die Erziehung als Zucht und Pflege vollzieht sich nach zwei Richtungen: die körperliche Erziehung in allerhand Übungen, Spiel, Turnen, in der Ausbildung der Sinneswerkzeuge, die geistige Erziehung in der Bildung des Willens, des Charakters, des Gemeinschaftssinnes und Gefühllebens, des Gedächtnisses, der Phantasie, des Denkens und Sprechens — An diese Betrachtung schließen sich die Fragen nach der äußeren Organisation der Erziehung, ob häusliche Erziehung oder Schulerziehung, Internat oder Externat, ob Staatsschule, ob Gleichheit in der Erziehung der Mädchen und Knaben, ob Vorschulen, wie die Frequenz der Klassen, Schulausstattung, Schulferien, Ausflüge, Arbeitszeit — bei lebendigem Betrieb müssen Dreiviertelstunden als ausreichend betrachtet werden! — Pausen — wo man den Schülern in den Pausen nur erlaubt, sich gemessen, zu zweien gepaart zu bewegen, da ist den pädagogischen Leitern ein gewisses unentbehrliches Licht noch nicht aufgegangen! — Ferien, Prüfungen, Versetzung, Zeugnisse — hier gilt es nicht vor allem herabzudrücken, sondern

zu beleben, nicht den Mut zu nehmen! — Klassenbücher, Strafen.

Was nun die Lehre betrifft, so ist nichts selbstverständlicher, als daß die Einrichtung und Erteilung des Unterrichts auf richtiger psychologischer Grundlage ruhen muß. Der Lehrende darf sich nicht in Unkenntnis befinden über das Wesen der Aufmerksamkeit, Apperception des Interesses, der Phantasie, des Verhältnisses zwischen Denken und Sprache. Die Abhängigkeit des Unterrichts von einem bestimmten kulturellen Untergrunde ist wohl ebenso selbstverständlich. Aber die Fülle des Möglichen und des Schätzbaren gebietet Beschränkung. An der unmittelbar kulturellen Bedeutung der lateinischen Sprache zweifelt niemand, während man dem Griechischen eine mehr mittelbare zuspricht; einen ernstlichen Betrieb der Naturwissenschaft erfordert die Bewegung der Gegenwart, und eine gewisse Vertrautheit mit fremden Sprachen der öffentliche Verkehr. Daneben aber gilt es den Bestand unserer nationalen Literatur in der Jugend zu sichern und in einem philosophischen Vorkursus eine abschließende Zusammenfassung der Unterrichtsergebnisse zu bieten. Diese Betrachtungen führen den Verf. weiter auf die Organisation des Unterrichts und die Verwendung von Lehrbüchern. Dann bestimmt er die Methode im Anschluß an Normen, wie sie von Alters her aufgestellt worden sind: „Vom Leichten zum Schweren“, „vom Einfachen zum Zusammengesetzten“, „vom Nahen zum Fernen“, „vom Anschaulichen zum Begrifflichen“, „vom Werdenden zum Gewordenen“. Es ergeben sich vier Hauptarten des Unterrichts: der darstellende, der erläuternde, der entwickelnde, der einübende. Mit dieser Entwickelung verbindet Verf. eine Kritik der Herbartschen Lehre von den „formalen Stufen“. — Die Darstellung der Technik des Unterrichts behandelt den Vortrag des Lehrers, die mündlichen und schriftlichen Leistungen der Schüler, die Form der Fragen, der Antworten, die Beherrschung der Schüler — kein kommandomäßiger Ton! —, die Haltung des Lehrers, Tempo des Unterrichts. Aber das Unterrichten ist nicht bloß Technik, die vollkommene Beherrschung von Technik samt Methode ist noch keine Vollkommenheit; der Unterricht ist eine Kunst, die wie alle Kunst der schöpferischen Natur des Künstlers entspringt. Darum trägt er auch die Eigenschaften aller Kunst an sich, Klarheit, Anschaulichkeit, Lebendigkeit, Erregung des Interesses, Schönheit der Darstellung im Sprechen, Lesen, Erzählen, Entwickeln, Experimentieren, Übersetzen und nicht am wenigsten im Prüfen.

Wie Verf. dies alles im einzelnen ausführt, wird jedem Leser einen hohen Genuß gewähren; gerade in diesem Teile seines Werkes sind seine Worte der Beherzigung wert.

Danach wendet sich Verf. zu den Hauptfragen des Fachunterrichts. Dabei aber glaubt er sich am besten auf eine

zusammenfassende Würdigung der Eigenart und auf Kennzeichnung von Problemen beschränken zu müssen, die als solche nicht bloß für den Fachmann, sondern für jeden an dem Gesamtwerk des erziehenden Unterrichts Beteiligten von Interesse sein mögen; denn in der Tat darf von dem Lehrer, der nicht nur das ihm unmittelbar Obliegende zur Zufriedenheit leisten, sondern sich selbst auf die Höhe rechter Einsicht in seinem Beruf erheben will, erwartet werden, daß er für alle Prinzipienfragen des Unterrichts wie der Erziehung offenen Sinn zeigt. Auf diese in hohem Grade bedeutsame Abhandlung, an die sich auch die Belehrungen über Zeichnen, Singen und Turnen schließen, folgen wertvolle Betrachtungen über die Herstellung des rechten Verhältnisses der Lehrer zu den Schülern, über die persönliche Haltung des Lehrers, die oft mehr vermag als alle Korrektheit, Sicherheit und Gewandtheit im Unterricht, ja vieles ausgleichen kann, was dort im einzelnen verfehlt wird. Vertrauen in den Charakter des Lehrers ist für das Werk der Erziehung mehr wert als lückenloses Wissen. Der Lehrer darf sich nicht durch seine Schüler verletzt fühlen, er darf enttäuscht sein, traurig, mißmutig, aber nicht empfindlich.

Der letzte Teil bespricht „sonstige Lebensbeziehungen des Lehrers“, das gesellschaftliche Verhältnis der Lehrer zueinander, der Lehrer zu den Vorgesetzten, zu den Eltern der Zöglinge, zur bürgerlichen Gesellschaft. — Der Weg durch das Amt, so schließt der Verf., ist nicht wie eine Fahrt über ebene Gefilde, er ist eine Wanderung auf vielfach holprigen Pfaden, zuzeiten steil oder schlüpfrig oder steinig, zuzeiten ungebahnt und zuzeiten auch sich hinziehend auf reizloser Ebene. Man kann sich nicht für die lange Fahrt durch Amt und Leben mit Begeisterung versehen, und auch den richtigen Geist des Lehramts kann man nicht aus irgend einer zuverlässigen Quelle beziehen. Latent wenigstens muß man ihn in sich tragen. Er ist nicht gleichbedeutend mit Amtskorrektheit, mit Amtstreue, mit Amtsverständnis. Er ist anderes und ist mehr und dennoch etwas Einfaches; er braucht nicht als Sonderbegabung einzelner weniger zu gelten. Der Klärung mag er immer wieder bedürfen; aber wieviel ihm auch gezeigt und beschrieben worden sein mag, er muß in vielen Augenblicken doch das Rechte selbst finden.

Ich habe versucht, im großen und ganzen eine Übersicht über den Inhalt des ausgezeichneten Buches zu geben, um damit die Amtsgenossen, die jüngeren und die älteren, zu reizen, sich in die Gedankenwelt des liebenswürdigen Verfassers zu versenken, sie werden auf alle Fragen, die das Berufsleben aufwirft, belehrende Antwort finden und, wo der Verf. damit zurückhält, Erwägungen, wie deren Lösung etwa zu gewinnen ist. So wird das Buch jedem Antrieb werden, den Geist des Lehramts, wie

er hier in seinem Wesen und Wirken vor die Seele geführt wird, auch seinerseits zur Darstellung zu bringen.

An das Buch schließt sich ein doppelter Anhang, Anmerkungen zu dem Gesagten und eine reiche Übersicht zur Einführung in die Fachliteratur. Daran fügt sich ein sorgfältiges Register. — Druck und Papier sind vorzüglich.

Stettin. Anton Jonas.

Adolf Matthias, Praktische Pädagogik für höhere Lehranstalten. Zweite, umgearbeitete und vermehrte Auflage. München 1903, C. H. Becksche Verlagsbuchhandlung. 264 S. gr. 8. 5 *M*, geb. 6 *M*.

Adolf Matthias ist mit löblicher Geschwindigkeit von Düsseldorf über Koblenz gen Berlin emporgeschwebt, ohne daß er die Besorgnis der pädagogischen Mitwelt erregt hat, es könnten nun „Gemüt und Amt einander sich verderben". Denn gegen bureaukratische Bazillen ist er gefeit durch das Charisma eines fröhlichen Optimismus, und nimmermehr wird er erwarten, daß künftighin tüchtige Direktoren den Erlassen, Verfügungen und Paragraphen eine größere Ehrfurcht entgegenbringen werden, als er selber in seinen bisherigen Schriften bekundet hat. Auch weiß er, daß die Lehrer vielfach über die Direktoren, die Direktoren über die Schulräte, ja „nach einer dunklen Sage selbst die Schulräte über die Berliner Herren" schelten, was ich ihm in dieser Zeitschrift 1901 S. 549 bestätigt habe. Ich selber beteilige mich zwar, seit ich aus dem Amte geschieden bin, nicht mehr daran, aber den bescheidenen Wunsch darf man doch hegen, daß die Direktoren wegen der Versetzung des Quartaners Schmidt oder Schulze nicht öfter an das Provinzial-Schulkollegium appellieren werden, als die Schulräte bei mehr als 25° C. durch überraschende Revisionen feststellen, ob das beneficium caloris gewährt worden ist.

Nun, ich bin gewiß, daß M. die Auffassung Wieses teilt, der das Sprüchlein men not measures anführte und trotz aller Verordnungen und Gesetze gestand: das Beste in der Schule geschieht ohne Verfügungen. Da kann denn M. in seinem Vorwort füglich sagen: „Und schließlich ist der grüne Tisch doch besser als sein Ruf; es kommt eben wesentlich darauf an, mit welchen Gedanken und mit welcher Empfänglichkeit man daransitzt". Die Freude der Schulmänner, daß gerade M. dort einen hoffentlich recht breiten Platz gefunden hat, wird noch erhöht, wenn man weiter liest: „Ferner bringt manche Fahrt ins Land hinaus lebendige Berührung mit tüchtigen und klugen Männern, die ihre Kunst verstehen und von denen man lernen und seine eigene Kunst verfeinern kann". In dieser Auffassung ist er, wie ich meine, durch die Direktorenkonferenz von Ost- und Westpreußen im Juni d. J. bestärkt worden.

Zu dem Buche selber einen fortlaufenden Kommentar zu schreiben, ist für die neue Auflage nicht erforderlich; ich werde daher nur einige, mir besonders wichtig erscheinende Punkte hervorheben und das Neue besprechen, was uns außer den fast auf jeder Seite zu spürenden kleinen Verbesserungen geboten wird.

„Fröhlichkeit ist die Mutter aller Tugenden" heißt es schon in der Einleitung S. 7; Lehre tut viel, Aufmunterung alles ... Humor ist eine Gabe des Herzens, ... Herbart hat einmal gesagt, daß heitere Stimmung der Schüler und Lehrer, im ganzen genommen, die erste und unerläßliche Probe des guten Zustandes einer Schule sei. Das wird jeder Direktor, sofern er ein homo cordatus ist, begreifen und sich also — es kommt ja hier auf praktische Pädagogik an — die schweren Extemporalia und die schnöden Prädikate verbitten.

Im ersten Abschnitt handelt der Verf. von der Persönlichkeit des Lehrers und verwirft ausdrücklich den Glauben an den Primat der Methode und des Schemas, deren Wert er keineswegs unterschätzt; aber „sie erhalten ihre wirkende Bedeutung erst dann, wenn ein kenntnisreicher, geistesklarer, charakterfester und geschickter Lehrer sie ausübt, nicht als Knecht der Formen, sondern als Herr über den guten Geist in ihnen". Man wolle an den ganz harmlos aneinandergereihten Beiwörtern erkennen, daß M. überall eine recht gut ausgeprägte Persönlichkeit vor Augen hat; diese bietet dann allerdings „für die Mangelhaftigkeit der Methode, des Lehrplans und des Schulmechanismus weit eher Ersatz als die vollkommensten Methoden und Einrichtungen für die Untüchtigkeit des Lehrers".

Über Berufsideale und Berufswirklichkeit redet er sehr vernünftig und kommt zu dem Schluß: „Also der Ideale noch immer genug! Wen geistige Interessen glücklich machen, der kann im Lehrerberufe seine Rechnung finden. Wer aber immer nur daran zuerst denkt, wie er sich körperliches Wohlsein und seine äußeren Ehren am besten einrichtet, wie er sich am vollkommensten speist, tränkt und kleidet, der bleibt diesem Berufe am besten fern und baut Kohl oder ähnliche Dinge. Da nun Ideale meist fein gewoben sind und plastischer Gestaltung entbehren, so sehe man sich nach praktischen Vorbildern um. Wo sie in der Nähe nicht zu finden sind, da suche man sie in der pädagogischen Literatur, die von Sokrates bis auf Pestalozzi und Herbart eine stattliche Mustergalerie darbietet". Das ist ja schrecklich weitschweifig, und sintemalen er selber sagt: „Besonders wirksam aber werden Zeitgenossen sein", so erlaube ich mir, den pp. Adolf Matthias als vorbildlichen Schulmann zu empfehlen. Seiner praktischen Pädagogik hat die pädagogische Praxis durchaus entsprochen; vor 10 Jahren ertappte ich ihn dabei, als er aus der Schule über den Korridor in seine Amts-

wohnung kam und ein munteres Liedchen pfiff, was nach kompetentestem Zeugnis seine Gewohnheit war, und bei der Schulkonferenz, die ich damals mit den jüngeren Zeitgenossen Jäger, Deiters und Matthias nebst Weiblichkeit auf dem Petersberg abhielt, bekannte er sich schon eben so offen wie heuer zu der Freudigkeit, „der Mutter aller Tugenden“. Jedenfalls wird er trotz aller Bescheidenheit anerkennen müssen, daß in einem wesentlichen Punkte mein Vorschlag weit besser ist als der seinige. Er hat nämlich in der ersten Auflage die Frage von der „richtigen Frau“ erst später, bei der sozialen Stellung des Lehrers, erörtert, jetzt aber zweifellos zutreffender nach ihrer Bedeutung für Berufsideale und Berufswirklichkeit behandelt. Da lesen wir denn S. 14: „Ein wackerer Mann verdient ein begütertes Mädchen und es behaget so wohl, wenn mit dem gewünschten Weibchen auch in Körben und Kasten die nützliche Gabe hereinkommt“, wofür ich lieber „Habe“ schreiben würde. Dann heißt es: „Jedenfalls — mögen materielle Güter auch fehlen — sollen aber mit der Frau vor allem geistige Gaben ins Haus kommen, die nicht nur[1]) in Küche, Keller und Kleiderschrank sich verlieren, sondern in reger Empfänglichkeit und feinem Sinn für alles Schöne sich äußern und mit einem warmen Herzen für alles Gute verknüpft sind“. Das klingt so naturgetreu, so hübsch und so warm — aber wie konnte er zwei Zeilen vorher den Sokrates als Vorbild aufstellen? Nun, es stand ja das schöne Frauenlob früher an anderer Stelle, und in der nächsten Auflage wird zweifellos Xanthippens Gatte gestrichen werden.

An seiner wissenschaftlichen Bildung soll der Lehrer fort und fort weiter arbeiten; das bewahrt ihn vor mancherlei Untugenden, z. B. dem tumor scholasticus; „mit dem Dünkel hängt die Schroffheit des Urteils zusammen, an der der Lehrer mehr als andre krankt“. Dabei gedenkt M. pietätvoll seines Lehrers H. L. Ahrens, der „uns Primanern gegenüber auch bei groben und elementaren Fehlern gegen griechische oder lateinische Grammatik nie mehr als zu einem Lächeln und zu einem humorvollen „Oh!“ sich verstieg, was aber tiefer wirkte als die mit pharisäischer Schärfe gewürzten Moralpredigten anderer, die nicht wert waren, jenem Meister die Schuhriemen zu lösen“. Auch soll man sich vielseitig zu bilden suchen; denn Fachlehrer im engsten Sinne des Wortes seien oft die größten Querköpfe im Beurteilen der Schülerleistungen.

Hinsichtlich der sittlichen Bildung sind hier nicht alle menschlichen Tugenden, sondern diejenigen zu behandeln, welche für den Lehrerberuf eine besondere Bedeutung haben. „Vor allem ist Liebe, Wohlwollen und Zutrauen zur Jugend notwendig;

[1]) Das stilistisch etwas bedenkliche „nur“ verstehe ich dahin: „wenn sie kochen kann, so ist das kein Fehler“.

wer nur Talent zum Dozieren besitzt, und wäre es so gewaltig, daß es Berge zu versetzen vermöchte, der sollte lieber dem Lehrerberufe fern bleiben". Sodann: „Die Geduld, die schöne Kunst zu hoffen, Gerechtigkeit, Unparteilichkeit, Selbstbeherrschung, eine Lehrertugend erster Gattung". Ohne Verstimmung geht es ja nicht ab; aber sie muß immer wieder niedergezwungen und beherrscht werden. „Und dazu ist das beste Mittel guter Humor und angebrachte Heiterkeit". Dabei wird Jäger zitiert, der da sagt: Das Pathos ihres Berufes haben viele, den Humor ihres Berufes haben wenige, der doch ein Salz von wunderbarer Kraft ist; es schützt unser Leben vor dem Vertrocknen und bewahrt uns die natürliche, die menschliche Auffassung des Verhältnisses von Lehrer und Schüler. Matthias setzt hinzu: „Anständig und still einhergehender Humor, nicht der witzboldartige laute, macht geradezu allmächtig; denn die Schüler hängen mit ganzer Seele am heiteren und humorvollen Lehrer". — Eine recht praktische Lehrertugend ist schlichte Religiosität. Man lese recht oft „das Summarium christlicher Pädagogik im 1. Kor. 13 und beachte, wie alles, was man über Lehrertugenden sagen kann, dort paulinisch wiederklingt". — Über den pädagogischen Takt bemerkt er u. a., es komme sehr darauf an, in den verschiedensten Lagen rasch und augenblicklich den rechten Ton, den richtigen „Treffer" (so hat man das Wort Takt nicht unpassend übertragen) zur Hand zu haben, namentlich wenn es gelte, Verlegenheiten zu vermeiden und Mißklänge glücklich auszugleichen. — Dieses Wort weckt in mir eine Jugenderinnerung. Wir lasen in Prima Cicero de oratore, die Uhr hatte vollgeschlagen, aber der Lehrer schloß nicht. Da begannen wir denn — o tempora, o mores! — sehr vernehmlich mit den Füßen zu scharren; aber als der Professor ganz gelassen sagte: „Na, hören Sie, wenn wir mal ein klein Kapitelchen mehr lesen, ist es gleich als ob es Ihnen in die Beine fährt", verstummte sofort der Mißklang.

Über die soziale Stellung des Lehrers satiram non scribere halte ich für schwierig; aber in einem Lehrbuch der praktischen Pädagogik mag es zweckmäßiger sein, in wehmütiger Teilnahme auf Trost und Aufmunterung bedacht zu sein. Da lesen wir denn S. 27: „An und für sich gewährt leider die Zugehörigkeit zum Lehrerstande nicht die Stellung und äußere Anerkennung, die andere Stände der einzelnen Persönlichkeit — mag diese an sich auch völlig unterwertig sein — sofort verleihen. Ob an diesem Mißstand nur das Publikum schuld ist, oder ob auch die Lehrer das Ihrige dazu getan, darüber streiten sich einsichtige Leute noch immer. Jedenfalls hängt die bedauerliche Tatsache zusammen mit der falschen Schätzung der Menschen, die hier wie anderswo weniger auf innere tieferliegende Werte als auf äußere Dinge sieht . . . Es haben nun einmal derartige äußere Dinge wie Orden, Titel, Rang und besonders (sehr wahr!) das

entsprechende Gehalt ihren Wert auch heute noch, und es ist nicht abzusehen, weshalb man den Lehrer nicht immer an diesen Werten voll hat teilnehmen lassen". Nur schüchtern wage ich zu vermuten, daß unter „man" nicht das Publikum, sondern der Staat zu verstehen ist.

Nun, es liegt ja klar zu Tage, wieviel höher die Beamten jedes anderen Berufes emporklimmen. Da gibt es in der Verwaltung, der Justiz, dem Konsistorium, bei der Eisenbahn, der Post und der Steuer u. s. w. Präsidenten oder nahezu gleichwertige Titel, verbunden mit dem Range 3. und 2. Klasse, von dem Gehalte gar nicht zu reden. Wie klein steht daneben der erste Schulmann der Provinz da, dem ein lokaler Zeremonienmeister eröffnet: „Herr Schulrat, ich habe Ihre Direktoren über Sie setzen müssen; denn Sie sind auch nur 4. Güte und jene Chefs von Kollegien". Mit heiterer Gelassenheit erwiderte ich: *Τέτλαθι δὴ κραδίη*, was er sich übersetzte: „Sie haben ja so recht". — Neuerdings läßt man „besonders tüchtige" Schulräte zu der Würde eines Ober-Regierungsrates (!) emporsteigen. Daß ihre Zahl auf drei beschränkt ist, liegt wohl weniger an der geringeren Qualität der übrigen als daran, daß die Zulage von 900 ℳ nur da flüssig gemacht werden konnte, wo die Direktorstelle des Provinzial-Schulkollegiums früher im Nebenamt verwaltet wurde. In den übrigen 10 Provinzen hätten in Summa jährlich 9000 ℳ aufgewendet werden müssen!

Hinsichtlich des Titels sucht M. allzuempfindliche Gemüter durch den Hinweis auf das „weisheitsvolle und wahre Wort" Friedrichs des Großen zu beruhigen, der die Titel als „die Dekoration der Toren" bezeichnet hat. Sollte man wirklich großer Weisheit bedürfen, um zu dieser Auffassung zu gelangen? Solche äußeren Dinge haben ihren Wert doch nur darum auch heute noch (s. o.), weil sie einfach nicht aus der Welt zu schaffen sind, mögen sie auch noch so fade sein, wie beispielsweise das „Hochwohlgeboren", ein ganz unverständliches Wort, das sich laut Sachs-Villatte gar nicht übersetzen läßt. Verschieden von diesen rein dekorativen Titeln sind diejenigen Ausdrücke, die den Beruf und das Amt bezeichnen; sie sind einfach nicht zu entbehren.

Auf das Bestreben des Lehrerstandes, in dieser Beziehung anderen Beamtenkategorien gleichgestellt zu werden[1]), geht M. nicht weiter ein; es komme vielmehr darauf an, was die einzelne Persönlichkeit tun kann, um sich selber eine feste und geachtete Stellung innerhalb und außerhalb ihres Amtes zu schaffen ohne

[1]) Es handelt sich wohl hauptsächlich darum, die überall übliche Bezeichnung Rat auch im Schulfach zu verwenden, d. h. daß unter dem Direktor eine Anzahl Räte stehen. Wesentlich ist die Sache ja nicht, und der herkömmliche Professor ist doch auch nicht übel, und weiter hinauf scheint mir die Bezeichnung Provinzial-Schulrat schon wegen der volleren Vokalisation sogar besser zu klingen als etwa Generalsuperintendent.

fremde Hilfe und ohne jenes Flittergold äußerer Würdigungen, das die große Welt noch heute wie vor hundert und mehr Jahren mit inneren Werten verwechselt. Die praktische Pädagogik soll auf Standestugenden hinweisen und Standesuntugenden bekämpfen; dann hat sie genug getan. Da hören wir denn die alte Sage, daß der Lehrer seine Unfehlbarkeit und Überlegenheit aus der Schulstube zu leicht auch ins Leben hinüberträgt und dort absprechend, rechthaberisch, anmaßend, unfehlbar und selbstbewußt ist. Wo mag M. das beobachtet haben? Auf der Bierbank, beim Schoppenstechen, am Stammtisch, im Kasino und beim Skat gewiß nicht; denn diese Institutionen behandelt er so von oben herab, daß es ihm offenbar an praktischer Erfahrung mangeln muß. Und sollte nicht jede fröhliche Lehrerfrau, deren häufige Existenz er nicht leugnen wird, dem lieben Gatten die besagten Untugenden sehr bald und gründlich abgewöhnen? Immerhin mag die Mahnung nicht schaden, daß der Lehrer sich vor der Hybris jener Fehler zu hüten habe. Wenn er dann ferner die oben erörterten amtlichen Tugenden, als da sind Liebe, Wohlwollen, Geduld, Selbstbeherrschung, Heiterkeit und Humor, auch im Leben betätigt, so wird er überall Anerkennung und Achtung finden. Vor allem aber die ideale Aufgabe, Geist und Herz der Jugend unter steter Beteiligung des eigenen Gemütes zu bilden, und die Pietät, welche die Schüler auch im späteren Leben ihm bewahren, gereicht dem Lehrer zu voller und freudiger Befriedigung in seinem Berufe, die nicht füglich dadurch beeinträchtigt werden kann, daß andere den ihrigen höher schätzen.

Der zweite Abschnitt umfaßt die Behandlung des Unterrichtsstoffes, die Methode. Da sind drei Arten von Pädagogen zu unterscheiden. Die einen wenden unbewußt die Methode an; es sind geborene Lehrer und Erzieher, sie treffen das Richtige, ohne sich viel um die Begründung ihres Verfahrens zu kümmern. Diese Art findet sich sehr selten, wiewohl jeder Hinz und Kunz unter den Lehrern des guten Glaubens lebt, er gehöre dazu. Andere wenden nur äußerlich die Methode an, ohne sich um die Begründung zu kümmern. Sie legen sich eine Art von Zwangsjacke an, in der sie sich schwerfällig bewegen, wobei sie mitunter das geistreichste Gesicht ohne jede innere Berechtigung machen. Die dritte Art steht bewußt zur Methode. Sie suchen Persönliches und Methodisches in schönem Einklang auf die Höhe pädagogischer Kunst zu erheben. Sie arbeiten an ihrer Persönlichkeit, indem sie die Methode auf sie einwirken lassen, und arbeiten an ihrer Methode, indem sie diese mit ihrer Persönlichkeit durchdringen. Dieser dritten Art hat der angehende Lehrer nachzueifern.

Hier ist nun die zweite Ausgabe auf S. 34—59 durch den § 14: „Kurzer Gang durch die Methodik der einzelnen Lehrfächer“ bereichert, eine Art didaktischer Nußkern, mit dem man sich in

pädagogischen Seminaren ein ganzes Semester lang beschäftigen könnte. Auf Schritt und Tritt erweist der Verf. sich als denkender, kenntnisreicher, geschmackvoller und unbefangener Schulmann. Die Fülle des Inhalts verbietet hier ein näheres Eingehen; ich beschränke mich daher darauf, etliche Sätze aufs Geratewohl anzuführen, die einige Ähnlichkeit mit weisen Sprüchlein haben.

Von dem Religionslehrer muß das Einsetzen seiner ganzen Persönlichkeit gefordert werden. Er vermeide aber jeglichen rhetorischen Pomp und unnötige Salbung, sei in seiner Darstellung vielmehr schlicht und einfach, klar und anschaulich, geleitet von Herzenswärme und, wo es nicht anders sein kann, von natürlicher Begeisterung.

Ob der deutsche grammatische Unterricht induktiv oder deduktiv verfahren soll, darüber lasse man sich keine grauen Haare wachsen. Orthographie und Orthoepie sollten immer im Bunde sein. Man vermeide es, Gedichte einfach in Prosa auflösen zu lassen; das verführt zu nüchterner Philisterhaftigkeit. Bei der Korrektur der Aufsätze sei man sorgsam, aber nicht kleinlich; man störe die unbefangene Schaffensfreude nicht. Tüftler, Nörgler, Kleinigkeitskrämer und mürrische Leute sollten dem deutschen Unterricht ferngehalten werden. Von der philosophischen Propädeutik kann die Schwierigkeit des Stoffes nicht abschrecken; ebensowenig der Mangel an geeigneten Lehrern. Gegen jenes sprechen die Erfahrungen, die man in Österreich macht; den letzten Einwurf wird sich der deutsche Schulmann nicht bieten lassen. (Na, na! Die neuen Lehrpläne S. 22 reden doch von Orten, an denen die „an sich wünschenswerte“ Aufnahme der philosophischen Propädeutik in den Lehrplan der Prima sich nicht ermöglichen läßt. Danach scheint man doch höheren Ortes zu zweifeln, ob die im Jahre 1882 (Wiese I S. 121) noch sehr seltene Befähigung „zu einem das Nachdenken der Schüler weckenden, nicht sie verwirrenden oder überspannenden oder ermüdenden philosophischen Unterricht“ in den letzten zwanzig Jahren wesentlich zugenommen habe.)

Im lateinischen Unterricht sollte kein Tag vergehen, daß nicht der Schüler irgend einen wertvollen Gedanken in knapper, womöglich klassischer Form zu seinem Eigentum macht. Das ist auch eine ungemein wichtige Vorübung zu freiem und mutigem Gebrauch der lateinischen Sprache, den wir doch nicht aufgeben wollen. — Es war (o wäre doch das Präteritum überall berechtigt!) ein ungesunder Auswuchs, Aufgaben zu stellen, deren Lösung die Kraft der Schüler weit überstieg, oder die Schwierigkeiten so zu häufen, daß die Freude an frischem und fröhlichem Schaffen den Schülern gründlich verleidet wurde.

Die schriftlichen Übungen im Griechischen sollen das Handwerkszeug schärfen, dessen der Schüler beständig bedarf. Merkt er, daß diese Übungen in den Dienst der Lektüre und

nicht der Kriminalpädagogik gehören, so wird er gern arbeiten und mit Aufmerksamkeit und Nachdruck. Akzentfehler sind nicht zu den Todsünden zu rechnen. Hauptforderung für den griechischen Unterricht ist, daß nur Männer mit einigem Geist und Geschmack ihn erteilen. Wer eine trockene Seele in sich trägt, bleibe deshalb diesem Unterricht fern.

Doch genug! Überall tritt hervor, daß schließlich die Persönlichkeit des Lehrers von ausschlaggebender Bedeutung ist.

In den folgenden Paragraphen werden die praktischen Bedürfnisse und Fragen behandelt, die in allen Unterrichtsfächern so oder so zu beachten sind und gleichsam als Leitmotive der Gesamtarbeit am Lehrstoff zu gelten haben. Gründliche Vorbereitung wird dringend empfohlen und selbst längere Erfahrung in demselben Unterricht macht sie nicht überflüssig; man darf nicht alles nach der alten, schließlich verstimmten Leier absingen, sondern muß diese immer neu stimmen, so daß in immer frischen Tönen der Klang sich regt und Lehrer und Schüler anmutet. Ob nun die Vorbereitung schriftlich ausgearbeitet oder im Umriß entworfen wird, mag man billig der Art des Stoffes und dem Einzelermessen überlassen. Die schriftliche Aufzeichnung im Unterricht abzulesen, empfiehlt sich nicht. Nun, ich denke, die Gefahr ist nicht eben groß; denn die schriftlichen Vorbereitungen pflegen mit dem Schluß des Probejahrs aufzuhören.

Anschaulichkeit muß in allen Fächern mit sorgsamer Überlegung, beständiger Übung und feiner Beobachtung der Wirkung unablässig erstrebt werden. Auch die Kraft innerer Anschauung muß geweckt und geübt werden; gerade in dieser Beziehung wird viel gesündigt; es wird zu viel buchmäßig abstrackt unterrichtet. Die Naturwissenschaft steht inbezug auf Anschaulichkeit am glücklichsten da; ihre Hilfe wird man auch im mathematischen Unterricht nicht verschmähen. Schon im § 14 ist bemerkt, die Trigonometrie sei zunächst anschaulich, d. h. geometrisch zu behandeln. Das hatte ich Jahrzehnte lang als völlig selbstverständlich angesehen, bis ich einmal anhörte, wie einer Sekunda belehrender Weise gesagt wurde: „Die Tangente ist nie eine Linie gewesen“. Woher mag sie dann wohl ihren Namen haben?

In der Geschichte muß der biographische Charakter mehr in den Vordergrund treten, da er der sinnlichen Anschauung am meisten zu bieten vermag. Gerade in unserer Zeit ist ein allzu abstrakter Ton in diesen Unterricht dadurch eingedrungen, daß überkluge Jünger der historischen Wissenschaft allzusehr nur die Institutionen betonen und die lebendigen Menschen, die doch alle Geschichte gemacht haben, herausdestillieren.

Des weiteren werden der Vortrag, die Kunst der Erzählung, der Beschreibung, der Erklärung, des Übersetzens, erörtert, wobei M. eine unheimliche Bekanntschaft mit der pädagogischen Literatur entwickelt. Als das weitaus wichtigste Kapitel aller Lehrkunst

bezeichnet er die Fragekunst, wobei er Aufklärungs-, Entwickelungs-, Zergliederungs-, Wiederholungs- und ernste feierliche und schicksalsvolle Prüfungsfragen unterscheidet. Dieweil wir nun in „Selbstzerknirschung“ zu bekennen haben, daß sehr häufig und gerade von sonst sehr klugen, gelehrten und klar denkenden Männern die Fragekunst erstaunlich vernachlässigt wird, so behandelt er die Sache gründlich und gibt eine ganze Anzahl von Beispielen. Die erste Forderung ist, daß die Frage verständlich und bestimmt sei. Die Sucht, affektiert, interessant, geistreich und gelehrt zu erscheinen, verschleiert vielfach die Verständlichkeit. Befleißige dich deshalb einfacher Sitte! Wenn du einmal Schulrat bist, darfst du geistvoll fragen. Aber auch dann werden dich die Schüler nicht verstehen und die Lehrer auch nicht, besonders wenn sie gesunden Menschenverstand haben.

Ohne Vergleich zahlreicher sind aber die törichten Fragen. Von solchen muß M. sich seit Jahren eine Sammlung angelegt haben, sonst könnte er deren nicht Dutzende in usum Delphinorum anführen. Neben „Wer lacht über Griechenland?“ finden wir: „Was nahm Tobias?“ — Abschied. „Was hast du auf die Arbeit geworfen?“ — Einen Blick. „Worin schwamm sie?“ — In Tränen. Eine andere Spezies sind die Rumpffragen, wie: „Jesus hatte zwölf?“ — Jünger. „Dieses Wort ist ein Sub?“ — Substantiv. Das Sub in der Antwort ist eigentlich schon ein Pleonasmus, denn in meinem Seminar lautete das Musterbeispiel: „Der Golfstrom entspringt an der Küste von Süda—?“ —merika. Wie müssen sich da die Pedanten entsetzen, die für jede Frage und für jede Antwort einen selbständigen und vollständigen Satz verlangen.

Die Formalstufen behandelt M. durchaus hochachtungsvoll. Man brauche zwar nicht zu denken, daß allen pädagogischen Bäumen eine und dieselbe formalstufige Rinde wachsen müsse; und bei der Erörterung der ganzen Lehre werden naheliegende Gefahren nicht verschwiegen, wobei auch von Assoziationisten rabiatester Natur die Rede ist; doch kommt M. zu dem Schluß: „Wer sich bewußt ist, daß er noch nicht fertig ist, der lerne und beherzige auch die Winke und Anregungen, die in der Lehre von den Formalstufen liegen. Er wird nicht dümmer und nicht schlechter danach“.

Über die sechs Interessen bewahrt M. ein beredtes Stillschweigen.

Neben der Lehrmethode erörtert er die Lernmethode, ein Ausdruck, den er in der ersten Auflage noch nicht erfunden hatte. Je größer die Kunst des Arbeitenlehrens und der Lernanweisung beim Lehrer, um so größer ist der Fleiß bei den Schülern. Des Lehrers Aufgabe und Pflicht ist es, den Mut, der aus der Hoffnung des Gelingens entspringt, im Schüler zu entwickeln. Maßvolle Forderungen stellen! Verständige Hilfe geben!

Milde urteilen! Ehrliches Wollen und Streben verdient unter allen Umständen Anerkennung. Ähnlich sagt Jäger: „Verdirb dem Jungen die Freude nicht, daß er sich Mühe gegeben hat“. Durch Nörgeln kann man den Fleiß geradezu vernichten: Morosität hat sich nirgendwo im Leben besonders fruchtbar gezeigt. Wenn manche Lehrer in die Schüler nur hineinblicken könnten und wollten und erkennen würden, wie wohltuend auf wackeres Streben ein anerkennendes Wort wirkt, sie würden nicht so zurückhalten.

Sollte vielleicht ein oder der andere Leser meinen, das Steckenpferd der Aufmunterungstheorie sei ihm nachgerade oft genug vorgeritten worden, so möge er doch in den Nummerbüchern seiner Anstalt nachsehen, wie unglaublich selten dort das Prädikat I und wie unheimlich oft No. IV vorkommt. Es gibt nämlich, wie M. S. 175 sagt, unter den Schulmännern mehr Angstmeier des Lobes, als man gemeiniglich glaubt.

Der dritte Abschnitt umfaßt Schulzucht, Disziplin, Behandlung und Beurteilung der einzelnen Schüler. Das Verhältnis von Zucht und Unterricht, die Pflege des Gehorsams, des Ordnungssinns, des Wahrheitssinns, Anerkennung, Strafe, Zensuren, Rangordnung, Versetzung, Reifeprüfung, Individualität bilden die Hauptpunkte der ausführlich und eindringlich erörterten pädagogischen Praxis. Auf den reichen Inhalt aller dieser Paragraphen kann hier nicht eingegangen werden, aber etwelche nützliche und angenehme Sprüchlein will ich hervorheben.

Es ist öder Pessimismus, daß gerade die Jugend unserer Zeit in besonderem Maße verwildert, zuchtlos und verdorben sei [1]). Bei Eintragungen, wie „Die ganze Klasse war unruhig, faul etc. fühlt man sich versucht, vor die Namensunterschrift zu setzen: „und ich auch!“ — Der Schuldiener zeige nicht jede Jugendeselei an, sondern melde nur, was den Geist des Ganzen stört. Im übrigen aber gehe er als personifiziertes Pflichtgefühl und gutes Beispiel durch die Gänge des Schulhauses [2]). — Direktoren, Schul- und Ministerialräte dürfen nicht der Meinung sein, in ihrer hohen Gegenwart seien nur Musterlektionen angebracht, so etwas wie pädagogischer Kaviar. — Die richtige Art in der Schule ist ein gesunder Optimismus. — Man mache auch nicht einen Schüler zum eigenen Henker, indem man ihn sogenannte Strafzettel an seine Eltern überbringen läßt. — Vor Worten wie Teekessel, Lümmel, stupider Hammel, Quadratschädel, Kubikschädel und

[1]) Soeben lese ich in Uhligs Aufsatz über die Kasseler Konferenz, daß Ramdohr meint, die Altphilologen müßten sich freuen, den lateinischen Unterricht mit feingebildeten Tertianern beginnen zu können.

[2]) Der Schuldiener war in der ersten Auflage ganz vergessen, obwohl er in Jägers Idealgymnasium die erste Rolle spielt; „was sodann den Direktor betrifft“, sagt er. Übrigens finde ich, daß Schuldiener und Schüler sich sehr gut miteinander stehen. Sie nennen ihn Professor, in größeren Städten auch Geheimrat, und er denkt gar nicht an Angeberei.

ähnlichen unpädagogischen Metaphern (gut!) ist ernstlich zu warnen. Bei der Ohrfeige liegen Ursache und Wirkung so wunderbar nahe zusammen; deshalb ist sie noch immer nicht verschwunden. Die moderne Ohrfeige, sagt Richter, ist gar keine körperliche Züchtigung mehr. Sie soll mit geringem ballistischen Moment anprallen. — Durch das Kapitel „Censuren" zieht sich als roter Faden der Gedanke, man sollte „mit anerkennendem Urteil in unserer Nörgelära freigebiger sein". — Einige erteilen das erste Prädikat grundsätzlich niemals, weil sie behaupten, zwischen „gut" und „sehr gut" keinen Unterschied zu kennen. Das ist doch etwas Vornehmtuerei, nicht gerade vornehmes Denken. Das dritte, charakterloseste Prädikat, das Indifferenzprädikat, ist überaus beliebt und geschätzt von allen indifferenten pädagogischen Seelen. Der Süden Deutschlands (Österreich rechnen wir pädagogisch zu Deutschland) hat vor dem Norden eine größere Mannigfaltigkeit der Formen und eine größere Liebenswürdigkeit voraus". Das erinnert mich an Freiligraths „Der Norden, ach, ist kalt und klug". Wie nun die Prädikate bei Rangordnungen (deren Für und Wider weit ausführlicher als in der ersten Ausgabe erörtert wird) und bei Versetzungen zur Geltung kommen, ist zweckmäßig dargelegt und durch ein paar Schemata erläutert; auch auf die Reifeprüfung wird ein kurzer Blick geworfen. Man merke an, daß es sich um intellektuelle Reife handelt, „damit ist die Frage, ob ein sittliches Manko die Versetzung hindern soll, entschieden". Wer diese bejaht, macht Nichtversetzung zu einem Strafmittel und führt eine Schuldhaft von einem Jahre ein. — Für jede Art von Prüfung gilt das Wort: „Fragen, was der andre nicht weiß, kommen viele; Fragen, was der andre weiß, wenige".

Völlig neu ist mir die Auffassung, in manchem Lehrerkollegium herrsche die Ansicht, daß es eine Schädigung der Standesehre sei, wenn nicht „abgestimmt" wird und daß der Lehrer „der Gleichstellung mit dem Richter" durch die Rechtsprobe der Abstimmung näher rücke. Davon habe ich nie das mindeste verspürt und ohne jede Anwandlung von Reue bekenne ich, daß bei den ca. 500 von mir geleiteten Prüfungen eine formale Abstimmung fast ebenso selten vorgekommen ist als die Verlesung des Protokolls über die mündliche Prüfung. Ist es nicht viel gemütlicher, wenn man sich kollegialisch einigt? Es hat ja doch jeder für sein Fach schon bei der Anmeldung sein Votum abgegeben und dann durch den Ausfall der schriftlichen und mündlichen Prüfung erhärtet; bei der Beratung etwaiger Kompensationen kann er frank und frei seine Meinung äußern. Wenn dann schließlich der Vorsitzende auf Grund der objektiven Vorlagen und der Diskussion sich für Ja oder Nein entscheidet, so gehört ein ziemliches Ungeschick dazu, mit dem Endurteil sich in Widerspruch mit der Mehrheit zu setzen. Er kann also ganz ruhig sagen: „Herr Dr. X und Y, Sie haben sich redlich bemüht, den

Jungen durchzubringen, aber es geht eben nicht; da schließen Sie sich, bitte, unserem Votum an, denn es macht sich pädagogisch besser, wenn ich sagen kann: Nach dem einstimmigen Urteil der Kommission muß dem pp. Meyer das Zeugnis der Reife versagt werden". Oder aber einer ruft: „Wo bleib ich, wo bleibt mein Fach?" Ach was, haben Sie sich nicht so; wenn einmal ein recht tüchtiger Mathematiker ein Dutzend griechische Akzentfehler macht, soll er auch bestehen. „Ja, wenn Sie mir das versprechen, Herr Schulrat". Sollte ihm wohl eine förmliche Abstimmung zu größerem amtlichen Genuß gereicht haben?

Der vierte Abschnitt: „Schule und Haus" ist gegen die erste Auflage wesentlich verändert und durchweg sehr vernünftig. Wie gelassen spricht M. das große Wort aus: „Vor diesen Elternabenden, für die selbst bedeutende (?) Pädagogen gesprochen haben, möge uns ein gütiges Geschick bewahren". Das Thema: Was kann geschehen, um das Verhältnis der Schule zum Hause recht gesund und segensreich zu gestalten, wird hier in einer oratio pro domo und bei Benjamin in einer oratio pro schola klar und ansprechend behandelt. Widersprüche zwischen beiden Darstellungen gibt es nicht, und ganze Absätze stimmen wörtlich überein, z. B. Pr. Päd. S. 250/251 mit Benjamin (vierte Auflage!) S. 156/157; aber die Beleuchtung ist eine etwas andere. Wenn recht viele Eltern und Lehrer beide Bücher eifrig lesen, werden sie dem Schulmann und dem Vater für mannigfache Anregung dankbar sein, und um die Erziehung in Schule und Haus wird es gut stehen.

In dem Schlußwort entwickelt M. eine ganz überflüssige Bescheidenheit. Er bittet um ein gewisses Wohlwollen für die offene und unumwundene Art, die manchem zu ungezwungen erschienen sei, und entschuldigt sich, daß er es nicht vermieden habe, über Fragen, in denen er die Majorität und amtliche Verfügungen nicht auf seiner Seite habe, anders zu denken und zu sprechen. Doch rafft er sich von solcher momentanen Beklemmung auf und schließt vergnüglich mit den Versen des menschenkundigen Meisters: Ältestes bewahrt mit Treue, Freundlich aufgefaßtes Neue, Heitrer Sinn und reine Zwecke: Nun, man kommt wohl eine Strecke. In summa: das Buch ist durchaus gesund, nützlich und angenehm.

Danzig. Carl Kruse.

Fr. Kirchner, Wörterbuch der philosophischen Grundbegriffe. Vierte, neubearbeitete Auflage von Carl Michaelis. (Philosophische Bibliothek Band 67). Leipzig 1903, Dürrsche Buchhandlung. VI und 587 S. 8. 5,60 *M*, geb. 7 *M*.

Wenn Kirchner im Vorwort zur ersten Auflage seines Wörterbuchs im Jahre 1886 sagen durfte, es sei für ein solches Unternehmen ein vielfach empfundenes Bedürfnis vorhanden, so trifft

diese Behauptung für unsere Tage noch in erhöhtem Maße zu. Wir denken dabei weniger an das Bemühen um neue „Weltanschauungen“, wie es sich heute öfter in meist recht unklarer, oft geradezu abgeschmackter Weise geltend macht, als an die wichtigen, ernsten Bestrebungen rein wissenschaftlichen Charakters, in denen eine neue prinzipielle Grundlegung der einzelnen Wissenszweige oder die weitere Durchbildung ihrer Methoden versucht wird. Es mag erinnert werden an die tiefen Untersuchungen Hilberts über die Axiome der Geometrie, an die Durchforschung der Prinzipien der Mechanik durch Dühring, Mach, Hertz, Boltzmann u. a., an die Debatten über die Methoden der Geschichtswissenschaft, an die Bemühungen v. Liszts, das Strafrecht auf eine naturwissenschaftlich gegründete Psychologie zu stützen, oder diejenigen Gierkes, durch seine Betrachtungen der Gemeinschaften als Organismen die Theorie des allgemeinen Staatsrechts zu vertiefen, an die Darstellungsart der Geschichte der Philosophie nach Problemen, wie sie Windelband versucht hat. Alle diese Bestrebungen, so verschiedenartig sie ihrem Inhalt nach sein mögen, verdanken ihren Ursprung einem philosophischen Bedürfnis, dem Bedürfnis, durch Rückgang auf die ureigenen Bedingungen eines jeden dieser Wissenszweige zu festerer Grundlegung, zu strafferer Methode, zu neuen Entfaltungen und zu strengerer Vereinheitlichung des Stoffes zu gelangen.

Dies ist die Luft, die heute unsere akademische Jugend einatmet, wenn sie den besseren ihrer Lehrer gegenübersteht. Wer Gelegenheit hat, öfter mit ihr in Berührung zu kommen, wird bemerken können, wie sie von der herkömmlichen Geringschätzung der Philosophie nichts weiß, sondern vielmehr ein kräftiges, zwar weniger metaphysisches, desto mehr aber auf die Prinzipien und Methoden gerichtetes Streben zeigt.

Es muß daher als ein charakteristischer und durchaus glücklicher Gedanke bezeichnet werden, wenn der Bearbeiter der vorliegenden Auflage sein Buch „den deutschen Studenten“ widmet. So stark das Bedürfnis, so gering pflegt aber hier die Kraft zu sein. Ein Buch, das den Anfänger in seinen ersten Schritten auf diesem schwierigen Gebiet unterstützen und für längere Zeit ein treuer Berater sein will, darf nur höchst willkommen geheißen werden, muß sich freilich aber auch eine seiner Bedeutung entsprechende Prüfung gefallen lassen.

Was nun die von Kirchner redigierten Auflagen anlangt, so muß ausgesprochen werden, daß sie selbst billigen Anforderungen nicht entsprachen. Demgemäß hatte der Herausgeber eine beträchtliche Arbeit zu leisten, die in ihrem vollen Umfang nur dem vor Augen treten kann, der die vierte Auflage mit der dritten vergleicht. Die Auswahl der Artikel war mehrfach eine äußerliche, so daß Streichungen nötig wurden. Unrichtigkeiten, bisweilen arger Art, waren zu verbessern, so z. B. wenn K. das

Gravitationsgesetz mit den Worten ausdrückt: „daß sich alle Weltkörper im Verhältnis ihrer Masse und im umgekehrten Verhältnis ihrer Entfernung anziehen" (3. Auflage „Anziehung"), oder wenn er von dem „statistischen" Moment einer Kraft spricht. Weit größer und schier unübersehbar war die Zahl der unklaren und schwankenden Formulierungen, die beseitigt werden mußten, nicht minder gering die Menge der Weitschweifigkeiten, die sich überall da eingefunden hatten, wo es an der rechten wissenschaftlichen Einsicht gebrach.

Und diese war überhaupt in manchen an die Philosophie angrenzenden Einzelwissenschaften so gut wie ganz ausgeblieben, zumal in der Mathematik und Physik. Die größeren Artikel, die der Bearbeiter an die Stelle der alten gesetzt hat über „Bewegung, Dimension, Größe, Maß, Mathematik, metamathematisch, Zahl", sind exakt im fachwissenschaftlichen wie philosophischen Sinne. Sehr glücklich ist die Schwierigkeit vermieden, die alle solchen für die Einführung bestimmten Darstellungen bedroht, teils in allzu tiefe Distinktionen, teils in Oberflächlichkeit zu verfallen. Die Darstellung ist gründlich, eindringend und leicht faßlich zugleich.

Die Naturwissenschaften kommen bei K. weitaus zu kurz. Er betrachtet sie trotz allem theologischen Liberalismus mit geringem Interesse. Demgegenüber ist jetzt allenthalben ruhig auf den Wert der naturwissenschaftlichen Empirie hingewiesen. Der Artikel „Darwinismus" wird der großen, fruchtbaren Lehre gerecht. In maßvoller Art werden die Grenzen der mechanischen Betrachtung des Lebens gezogen. Nicht ohne anerkennenswerten Mut sind die Beziehungen zwischen Deszendenztheorie und Religion erörtert.

In der Psychologie sehen wir überall feste Linien auf dem Grunde der Anschauungen Wundts. In der Logik geschieht auch neuer und abgelegener Bestrebungen Erwähnung. Der Artikel über die Sprache ist einer der wertvollsten in dem ganzen Buche. Auch die ästhetischen Probleme kommen nicht zu kurz. Der Artikel „Malerei" z. B. ist recht eindringend und anregend. In den aktuellen Fragen des heutigen Lebens ist durchweg ein moderner, nirgends aber extravaganter Standpunkt gewahrt, wie das in der vorurteilsfreien und doch maßvollen Behandlung der „Frauenfrage" deutlich wird.

Was endlich den allgemeinen philosophischen Standpunkt anlangt, von dem aus das Buch jetzt redigiert worden ist, so ist überall der Wert einer reichen, wohl durchgearbeiteten Empirie betont, die aber in einer gehörigen Erkenntniskritik ihre Grenzen findet. Demgemäß sehen wir überall die Resultate der Einzelwissenschaften vorangestellt, ihre Prüfung aber im Sinne prinzipieller Fragestellung oder der allgemein-philosophischen Betrachtung des Weltzusammenhanges nirgends vermieden. Auf diese Weise wird der fachwissenschaftlichen Enge des Standpunkts, wie einer grundlosen Metaphysik in gleicher Weise ein Riegel vorgeschoben.

So ist das Buch von einem gehörig begründeten, nirgends übermäßig aufgebauschten, recht innerlich kräftigen philosophischen Optimismus getragen. Man merkt dem Verf. an, daß ihm die Durcharbeitung der Einzelwissenschaften vom philosophischen Standpunkte aus ein ernstes Bedürfnis gewesen ist, aber man sieht auch, daß er dem ewigen metaphysischen Bedürfnis nicht den Lebensfaden abschneiden will. Nirgends ist eine Spur von dem intellektuellen Pessimismus zu bemerken, in den philosophische Betrachtung nicht selten verfällt. Überall ist das Leben voll ergriffen, wie es sich in seinen verschiedenen Äußerungen auf philosophischem oder verwandtem Gebiet auftut. In glücklicher Objektivität und reifem Maßhalten ist kein Zweig vernachlässigt oder vergewaltigt. Überall springt Anregung aus dem Gesagten heraus. Das Eindringen in die Tiefen der philosophischen Probleme hat dem Bearbeiter den Glauben an den dauernden Fortschritt der philosophischen Erkenntnis nicht genommen. Aber das ist das Beste, was wir der Jugend mitgeben können, und so wünschen wir, daß das Buch in seiner jetzigen Gestalt recht oft in ihre Hände kommen möge. Aber der erwähnten Vorzüge halber wird es sich auch denen bewähren, die erst im späteren Alter dazu gelangen, intellektuelle Bedürfnisse zu befriedigen, denen sie aus diesem oder jenem Grunde zuvor nicht nachgehen konnten.

Wenn wir nun noch Wünsche äußern sollen, so gehen diese dahin, daß die Zahl der Artikel von allgemeinerem Interesse vermehrt, daß einzelne z. B. „Gesetz“ weiter ausgearbeitet werden möchten. Einem allzu starken Anschwellen des Buches könnte dadurch begegnet werden, daß noch zahlreiche Artikel Kirchnerscher Provenienz gekürzt oder ganz gestrichen würden, wie viele, welche Begriffe der populären Psychologie oder Moral zum Gegenstand haben, z. B. Milde, Mißgunst, Kriecherei, Kummer, Müßiggang, niedrig, Schwelgerei, Spleen.

Daß seltene Fremdwörter in möglichst vollständiger Zahl in dem Lexikon sich finden, ist notwendig. Aber ein Zusatz wäre wünschenswert, daß es sich vielfach um Termini bestimmter Einzelwissenschaften, so z. B. der Medizin handelt, oder daß das Wort überhaupt ganz ungebräuchlich ist. Es wird sonst womöglich bei Anfängern der Benutzung unnützer Fremdwörter Vorschub geleistet.

Auch in den Literaturangaben findet sich noch manches Veraltete und Schwache von K. übernommen. So steht unter „Lüge“ Nordaus marktschreierisches Buch über „die Kulturlügen der Menschheit“ erwähnt. Daß wichtigere Literaturangaben fehlten, ist uns nicht aufgefallen. Einzig Sigwarts grundlegendes Buch ist unter „Logik“ nicht angegeben. Die ungeheure Arbeit der Nachprüfung der Literaturangaben, kann nur im Laufe der Jahre und vielleicht nicht ohne Hilfe von Spezialisten geleistet werden.

Das Werk ist sehr vollständig. Es läßt selten im Stich. Vermißt haben wir „Gravitation, Selektionstheorie, Sinnesqualitäten, sekundär", Begriffe, die freilich an anderen Stellen abgehandelt worden sind. Artikel über „Persönlichkeit" und „Milieu" würden recht zeitgemäß sein.

Der Druck ist korrekt. S. 287, Z. 6 v. o. muß es Nettesheim heißen, S. 296 ἀγεωμέτρητος, bei „Kombination" zur „m-ten Klasse", S. 343, Z. 8 v. o. Kleanthes. Ausstattung und Einband sind ansprechend. Allerdings geben wir dem Papier der dritten Auflage den Vorzug.

So ist dem wertvollen Buche eine weite Verbreitung zu wünschen und dem Bearbeiter damit die Möglichkeit, einer neuen Auflage seinen Geist noch in vollständigerer Weise aufzuprägen, als dies bei der vorliegenden geschehen konnte.

Berlin. Ernst Goldbeck.

Biblisches Lesebuch. Die Bibel im Auszuge, für die Jugend in Schule und Haus bearbeitet im Auftrage der Bremischen Bibelgesellschaft. Fünfte, verbesserte Auflage, 141. bis 160. Tausend. Sechste Auflage, 161. bis 180. Tausend. Bremen 1903. 461 + 320 S. 8. geb. 2 *M*.

Das Biblische Lesebuch der Bremer Bibelgesellschaft wurde zum ersten Mal 1894 herausgegeben[1]). Die zweite Auflage, die das 76. bis 95. Tausend umfaßte, wies eine größere Anzahl Verbesserungen auf. Während die dritte und vierte mit der zweiten im wesentlichen übereinstimmten, hat man sich bei der fünften wieder zu gründlicheren Veränderungen entschlossen. Die sechste unterscheidet sich von der fünften nur in Kleinigkeiten.

Die vorgenommenen Änderungen sind von zweierlei Art. Es sind einerseits Berichtigungen falscher oder ungenauer Übersetzungen, andrerseits ist die Sprache in höherem Grade als bisher mit der heutigen Sprache in Übereinstimmung gebracht. In allem übrigen gleicht die fünfte Auflage völlig den vorigen, so daß selbst die Verteilung der Worte auf die Seiten fast ganz dieselbe geblieben ist.

Was die Berichtigung der Übersetzung anlangt, so war die Revision der Lutherbibel, die in der „Durchgesehenen Ausgabe"[2]) 1892 ihren Abschluß fand, ausdrücklich und fast ausschließlich zu dem Zweck unternommen worden, Unrichtigkeiten, die man in Luthers Übersetzung allmählich erkannt hatte, zu berichtigen. Trotzdem blieben viele solcher Stellen unverändert.

---

[1]) Zur Frage der Biblischen Lesebücher vergleiche man meine Aufsätze und Besprechungen in dieser Zeitschrift 1894 S. 455—490; 1995 385 ff.; 1897 724 ff.; 1899 94 ff.; 1901 28 ff.; 1902 15 ff.; ferner Zeitfragen des christlichen Volkslebens (Stuttgart, Belser) Heft 126. Programm des Evangelischen Gymnasiums in Glogau 1892.

[2]) Vgl. meine Besprechung in den Jahrbüchern für Philologie und Pädagogik 1893, zweite Abteilung, S. 129—144.

Man konnte sich zu einer Änderung meist nicht entschließen bei Stellen, die in der bisherigen Fassung Gemeingut unseres Volkes geworden sind, und verfuhr so besonders schonend bei den messianischen Weissagungen, dem ersten Buch Mose, dem Psalter, dem Propheten Jesaias und dem Neuen Testament; in dem letzteren waren allerdings Übersetzungsfehler seltener als anderswo. Sodann fand sich die nach der Geschäftsordnung notwendige Mehrheit von zwei Dritteln der Stimmen oft wohl für die Beseitigung der vorhandenen Worte, dagegen war in bezug auf den Wortlaut, der an deren Stelle treten sollte, eine Einigung nicht zu erzielen. Demgegenüber hatte bereits die erste Ausgabe der Bremer Bibel eine Reihe von Berichtigungen und Verbesserungen vorgenommen (Zeitschr. f. d. GW. 1894 S. 485), eine weitere kleine Anzahl die zweite. Jetzt sind eine Menge Berichtigungen neu aufgenommen worden, mit Recht, wie z. B. ein Vergleich mit der Übersetzung von Kautzsch zeigt, und das Bremer Lesebuch ist in dieser Hinsicht das vorgeschrittenste. Das Württembergische hat solche Berichtigungen, wie es scheint, grundsätzlich unterlassen (Zeitschr. f. d. GW. 1902 S. 15 ff).

Von den Verbesserungen der fünften Auflage hebe ich die folgenden hervor, wobei ich den bisherigen Text in Klammern beifüge und zum Vergleich öfters die Übersetzung von Kautzsch (2. Aufl. 1896) heranziehe: 1. Mose 12, 8 rief den Namen des HErrn an (bisher: predigte von dem Namen des HErrn; K. rief den Namen Jahwes an); 24, 42 HErr, willst du Gnade zu meiner Reise geben (hast du gegeben; K. wenn du Glück geben willst); 24, 65 da nahm sie den Schleier und verhüllte sich (bisher: Mantel, daneben Schleier in Klammern); 32, 3 es sind Gottes Lager, und er hieß dieselbige Stätte Mahanaim (zwei Lager), (bisher: Gottes Heere, ohne die eingeklammerte Erklärung; K. das ist das Heerlager Gottes), 33, 20 und er richtete daselbst einen Altar zu und nannte ihn nach dem Namen Gottes, des Gottes Israels (und rief an den Namen); 33, 10 und du nahmst mich wohlgefällig auf (und laß dir's wohlgefallen von mir; K. indem du mich zu Gnaden annahmst); 37, 2 das ist die Geschichte Jakobs (sind die Geschlechter; K. das ist die [Familien-]Geschichte Jakobs).

Hiob 38, 19 welches ist der Weg dahin, wo das Licht wohnt? (der Weg, da das Licht wohnt?); Ps. 84, 7 steht im Text wie bisher: und die Lehrer werden mit viel Segen geschmückt; dazu lautete die Anmerkung bisher: „Die zweite Hälfte dieses Verses lautet richtiger: Und ein Spatregen kleidet sie mit Segen". Jetzt heißt es in dieser Anmerkung: „Frühregen", wie bei Kautzsch. Ps. 137, 8 Du Verstörerin, Tochter Babel (verstörte; K. Verwüsterin); Jes. 9, 5 er heißt Wunder-Rat, Kraft-Held, Ewig-Vater (Wunderbar, Rat, Kraft, Held; K. Wunderrat, Gottheld, Ewiger); 11, 14 über Edom und Moab werden sie ihre Hände ausstrecken (Edom und Moab werden ihre Hände gegen sie falten); 26, 9

wenn dein Gericht über das Land ergehet (wenn dein Recht im Lande ergehet); 26, 19 das Land gibt die Toten wieder (das Land der Toten wirst du stürzen; K. die Erde wird die Schatten ans Licht bringen).

Zuweilen ist die richtige Übersetzung nur in Klammern zugefügt: 1. Kor. 2, 4 in vernünftigen Reden (überredenden Worten), wie schon in den vorhergehenden Auflagen; Psalm 121, 1 lautet: Ich hebe meine Augen auf zu den Bergen, von welchen mir Hilfe kommt (Woher kommt mir Hilfe?) Meine Hilfe kommt von dem Herrn (bisher fehlte das Eingeklammerte; K. Ich hebe meine Augen zu den Bergen auf: von wo wird Hilfe für mich kommen? Meine Hilfe kommt von Jahwe). Ps. 130, 6 Meine Seele wartet auf den Herrn von einer Morgenwache bis zur andern (mehr als die Wächter auf den Morgen) (K. fast ebenso). Jes. 5, 2 er hat ihn verzäunt und mit Steinhaufen verwahrt (genau: umgegraben und von Steinen gereinigt); Ps. 104, 4 der du machst deine Engel zu Winden; dazu eine Anmerkung, wie schon bisher: „richtiger: der du Winde zu deinen Engeln . . .“.

Besonders zahlreich sind Verbesserungen in der Übersetzung in den Propheten, den Sprüchen und dem Prediger. Ich habe oben die Beispiele aus 1. Mose 1—37 ziemlich vollständig angeführt, um an einem zufällig herausgegriffenen Stück die Sorgfalt erkennen zu lassen, mit der die Herausgeber verfahren sind. Daß sie sich im übrigen bei diesen Berichtigungen beschränkt haben, ist nach dem oben Gesagten verständlich und zu billigen.

Was die Sprache anlangt, so ist der ursprüngliche Wortlaut der Übersetzung Luthers heute vielfach nicht mehr verständlich. Er muß also der Ausdrucksweise der Gegenwart so weit genähert werden, daß er leicht verstanden und der Zweck der Erbauung und Erhebung nicht durch altertümliche Ausdrucksweise gestört oder gar gehindert wird. Es soll nicht ein völlig modernes Deutsch entstehen; dazu ist dem deutschen Volke Luthers Ausdrucksweise viel zu lieb und wert und viel zu sehr in Fleisch und Blut übergegangen. In passender Weise hat das Missionsinspektor Zahn in einem Anfang der neunziger Jahre in einer Bremer Zeitung erschienenen Aufsatze so ausgesprochen: „Wer den alten Text lieb hat, wem die Worte der Lutherbibel durch liebe Erinnerungen, durch zahllose Beziehungen von Kindheit an wert geworden sind, dem wird es oft ein hartes Opfer sein, wenn er um der Richtigkeit willen die alten Formen preisgeben soll. Und mit Recht wird er fordern, daß wenigstens nicht nutzlos, daß nur mit schonender Hand, nur, wo etwas gewonnen wird, der alte Text geändert werde“. Wie sehr uns ein völliges Abweichen von Luthers Worten auffällt, das zeigt sich z. B., wenn wir ein bekanntes Wort in der Fassung der katholischen Übersetzung lesen, z. B. 1. Mose 50, 20 Ihr sannet Böses gegen mich, Gott aber wandte es zum Guten (Ihr gedachtet es böse mit mir zu machen, Gott aber gedachte

es gut zu machen); Ps. 104, 24 Wie groß sind deine Werke, o Herr! Alles hast du mit Weisheit gemacht (Herr, wie sind deine Werke so groß und viel! Du hast sie alle weislich geordnet); Ps. 23, 4 Wenn ich auch wandle mitten im Todesschatten, so will ich nichts Übles fürchten, weil du bei mir bist (und ob ich schon wanderte im finstern Tal, fürchte ich kein Unglück, denn du bist bei mir).

Aber die hohe Meinung von dem Werte der Lutherschen Sprache hat vielfach dazu geführt, veraltete und unverständliche Worte beizubehalten. In Luthers Geist ist das nicht, das zeigt sein Brief vom Dolmetschen, worin er sagt, er habe sich „des geflissen im Dolmetschen, daß er rein und klar Deutsch geben möchte", er habe „deutsch zu reden im Dolmetschen sich fürgenommen", und fortfährt: „Man muß die Mutter im Hause, die Kinder auf der Gasse, den gemeinen Mann auf dem Markt darum fragen, (wie man soll dolmetschen), und demselbigen auf das Maul sehen und darnach dolmetschen". Auf den Standpunkt, verständlich reden zu müssen, stellte man sich auch zuerst bei der Revision der Lutherbibel, und Rudolf von Raumer, der damals daran beteiligt war, schrieb (vgl. Probebibel S. 16. 18): „Das religiöse Bedürfnis fordert, daß das Verständnis der Bibel nicht ohne Not erschwert werde. Die Schule muß wünschen, daß das Hauptlesebuch des Volkes sich möglichst der Sprache anschließe, welche die Schule für den schriftlichen Gebrauch zu lehren und einzuprägen hat. Soll die Schuljugend und soll das Volk Tag für Tag eine unzählige Menge von Formen lesen, welche die Schriftsprache der Gegenwart längst aufgegeben hat? . . . Das Buch der Bücher wird dem Volk immer mehr entfremdet werden. Fürchte man doch nicht., das Wort Gottes zu alltäglich zu machen, wenn man es den Sprachformen der Gegenwart annähert". Diese Anschauungen sind jedoch später nicht festgehalten worden. Vielmehr hat man im weiteren Fortgang der Arbeit immer mehr altertümelnden Neigungen nachgegeben, und die Ausdrucksweise der „Durchgesehenen Ausgabe" ist deshalb heute oft ganz unverständlich. Ich führe an Matth. 11, 7 ein Rohr, das der Wind hin und her webt; Jak. 1, 6 die Meereswoge, die vom Winde getrieben und gewebt wird; Matth. 15, 2 die Aufsätze der Ältesten; Joh. 8, 37 meine Rede fähet nicht unter euch; Apost. 17, 5 aufs schierste kommen; 28, 30 er blieb in seinem Gedinge; 1. Tim. 3, 3 der Bischof soll nicht pochen; 1. Kön. 8, 47 wir haben missetan; 1. Mose 9, 6 wer Menschenblut vergeußt; Ps. 55, 7 daß ich flöge und etwo bliebe; Joh. 12, 7 zum Tage meiner Begräbnis; Apost. 19, 40 wir stehen in der Fahr (Gefahr).

Auch von der Durchgesehenen Ausgabe gilt, was Ludwig Wiese von der Probebibel (erschienen 1883) in seiner Schrift über den Mißbrauch der Sprache gesagt hatte: „Die Bibel muß als Volksbuch, das sie auch nach Luthers Absicht vor allen Dingen sein

sollte, durchweg ein verständliches Deutsch reden. Der Zumutung, sich mit Selbstverleugnung in die alten Sprachformen und Ausdrücke hineinzulesen, können nur wenige nachkommen, und die auf leichteres Verständnis ausgehenden Änderungen brauchen keineswegs Luthers Bibelsprache ins Vulgäre herabzuziehen. Die neue Revision hat den danach für die Gegenwart erforderlichen unerläßlichen sprachlichen Änderungen aus pietätvoller Schonung für das Überkommene zu enge Grenzen gezogen“.

Die biblischen Lesebücher weichen deshalb mit Recht von der Durchgesehenen Ausgabe ab, und auch das Bremer Buch hat das von seiner ersten Ausgabe an getan. In der fünften ist man nun darin noch etwas entschiedener vorgegangen. Ich führe an, wobei ich den bisherigen Text in Klammern setze und wie oben die Beispiele aus 1. Mose 1—39 ziemlich vollständig gebe: 1. Mose 1, 21 allerlei Getier (Tier); 2, 23 das ist doch Bein von meinem Bein (Beine); 7, 23 Noah blieb übrig (über); 8, 11 da merkte Noah (vernahm); 9, 2 Furcht und Schrecken vor euch sei über alle Tiere (eure Furcht und Schrecken); 10, 5 je nach ihrer Sprache (jegliche); 11, 4 einen Turm, dessen Spitze (des); 11, 9 daher heißt der Name Babel (Verwirrung), weil der HErr daselbst verwirrt hatte (daß); 14, 15 bis gen Hoba, das zur Linken . . liegt (die); 14, 20 den Zehnten von allem (von allerlei); 18, 3 gehe nicht an deinem Knechte vorüber (nicht deinem Knechte); 18, 5 danach mögt ihr fortgehen (sollt); 18, 21 darum will ich hinabgehen (hinabfahren [1]); 23, 6 kein Mensch soll dir unter uns wehren, daß du in seinem Grabe deinen Toten begrabest (nicht[2] begrabest); 27, 23 er erkannte ihn nicht (kannte); 27, 42 droht (dräuet); 31, 23 Gebirge Gilead (Berg); 32, 14 er blieb die Nacht da und nahm von dem, was in seine Hand gekommen war, ein Geschenk für seinen Bruder Esau (von dem, was er vorhanden[3] hatte, ein Geschenk seinem Bruder); 33, 14 ich will gemächlich

[1]) Fahren bedeutet in alter Zeit vielfach jede Bewegung. Ein altes Reiselied beginnt: In Gottes Namen fahren wir, ein anderes: Innsbruck, ich muß dich lassen; ich fahr dahin meine Straßen. Beidemal handelt es sich um ein Gehen zu Fuß, ebenso bei den Wallfahrern, den fahrenden Schülern. Man spricht von der Fährte der Tiere, zusammenfahren, auffahren.

[2]) Die ältere Sprache setzte eine Verneinung in die Sätze, die von Verba des Hinderns und Fürchtens abhingen, wie im Griechischen, Lateinischen, Französischen. Das hat sich stellenweise bis ins 18. Jahrhundert erhalten, vielleicht zum Teil unter dem Einfluß des Französischen. Lessing, Nathan 1, 1: Wer zweifelt, Nathan, daß Ihr nicht die Ehrlichkeit, die Großmut selber seid? Göthe, Iphig. 4, 4: Die Sorge nenn' ich edel, die mich warnt, den König, der mein zweiter Vater ward, nicht tückisch zu betrügen, zu berauben. Schiller, Iphig. in Aulis 1, 1: Wie wenig fehlt, daß dich nicht Herzensangst der Sinne gar beraubt! Tell. 3, 3: Verhüt' es Gott, daß ich nicht Hilfe brauche! — Heute ist dieses „nicht“ ungebräuchlich geworden, und man hat recht getan, es in dem Bremer Buch zu beseitigen.

[3]) Vorhanden wie abhanden von Hand. Diesen Zusammenhang, den Luther jedenfalls noch empfand, fühlen wir heute nicht mehr. Deshalb mußte die Stelle geändert werden.

hintennach treiben, so wie das Vieh und die Kinder gehen können (nachdem das Vieh); 35, 3 wechselt eure Kleider (ändert); 39, 6 er nahm sich keines Dinges an, so lange er ihn hatte (weil); Jes. 14, 8 seitdem du liegest, kommt niemand herauf (weil[1]); Ps. 32, 3 mein täglich Stöhnen (Heulen); 37, 10 so ist der Gottlose nicht mehr (nimmer); 97, 2 Gerechtigkeit und Gericht ist seines Thrones Grundfeste (seines Stuhles Festung); Jes. 2, 3 werden alle Heiden zu ihm strömen (dazu laufen); 2, 12 daß er erniedrigt werde (geniedrigt); 26, 5 die hohe Stadt erniedrigt er (niedrigt); Luc. 11, 8 seines unverschämten Forderns (bisher stand dieses nur in Klammern, im Text: Geilens); 2. Kor. 11, 26 Gefahr (Fährlichkeit); 12, 11 da (sintemal); ebenso Lukas 1, 1; 2. Kor. 12, 15 opfern (darlegen); 13, 10 darum schreibe ich euch solches abwesend (derhalben ich euch solches abwesend schreibe); Gal. 1, 13 vormals (weiland); 2, 6 ehedem (weiland); 3, 12 das Gesetz ist nicht Sache des Glaubens (nicht des Glaubens); Matth. 5, 34 daß ihr ganz und gar nicht schwören sollt (bisher: allerdinge; daneben in Klammern überhaupt).

An manchen Stellen ist der verständlichere Ausdruck nur in Klammern beigefügt: Ps. 1, 4 darum bleiben (bestehen) die Gottlosen nicht im Gericht; 40, 3 zog mich aus der grausamen (verderblichen) Grube; Gal. 2, 20 der Glaube des Sohnes Gottes (an den); Matth. 7, 28 sie entsetzten sich (gerieten außer sich); Ap. 13, 15 Lektion des Gesetzes (Vorlesung).

Luther läßt bei Subjektswechsel das zweite Subjekt, wenn es ein Fürwort ist, weg, und die Durchgesehene Ausgabe schreibt deshalb 1. Mose 3, 5 werden eure Augen aufgetan und werdet sein wie Gott; 1. Tim. 2, 4 Gott will, daß allen Menschen geholfen werde und zur Erkenntnis der Wahrheit kommen; 1. Mose 13, 6 denn ihre Habe war groß und konnten nicht beieinander wohnen und war immer Zank. In allen solchen Fällen haben die Bremer jetzt das zweite Subjekt hinzugefügt, die letzte Stelle heißt also: und sie konnten nicht beieinander wohnen, und es war immer Zank.

Die neue Rechtschreibung ist eingeführt und die Zeichensetzung sehr gründlich durchgesehen und vielfach verändert. Auch

[1] Weil ist ursprünglich dasselbe Wort wie das Substantiv die Weile, daher: dieweil. Deshalb hat es zunächst temporale Bedeutung. Noch Schiller sagt in der Braut v. M.: Weil sich die Fürsten gütlich besprechen, wollen auch wir jetzt Worte des Friedens harmlos wechseln mit ruhigem Blut; und Räuber 1, 2: Frisch mit den Türken aus Asien, weil's Eisen noch warm ist. — Man hat solche Stellen der Klassiker, wie ich sie hier heranziehe, zum Beweise dafür angeführt, daß man diese altertümlichen Ausdrücke der Bibel eben nicht ändern solle. Durchaus mit Unrecht. Einmal handelt es sich bei den Klassikern niemals um völlig Veraltetes und Unverständliches, wie es Luthers Sprache häufig bietet. Dann sind solche Altertümlichkeiten bei den Klassikern viel, viel seltener als bei Luther. Endlich werden die Klassiker nur von den höher Gebildeten gelesen, während die Bibel jedem verständlich sein soll.

in diesem Punkte tritt das Bestreben, das neue Buch möglichst zweckmäßig zu gestalten, deutlich hervor.

Wie weit man darin gehen will, den Ausdruck mit der Sprache der Gegenwart in Übereinstimmung zu bringen, das wird bis zu einem gewissen Grade Sache des persönlichen Empfindens bleiben, und darum ist es schwer, hier völlige Übereinstimmung zu erreichen. Ebenso ist es bei der großen Menge von Stellen der Durchgesehenen Ausgabe, die einer Änderung bedürfen, begreiflich, daß zuweilen diese Änderung nicht gelungen ist. Ich bin in sprachlicher Hinsicht mit folgenden Stellen nicht einverstanden: 1. Mose 1, 8 da ward aus Abend und Morgen der andre Tag (es müßte heißen: der zweite). Es hieß bisher 1. Mose 3, 19 bis daß du wieder zur Erde werdest, davon du genommen bist; 1, 21 allerlei Getier, das da lebt und webt, davon das Wasser sich erregte; 6, 17 alles Fleisch, darin ein lebendiger Odem ist. Jetzt heißt es dafür: wovon, worin. Nach meiner Ansicht hätte die frühere Form bleiben können, wir empfinden sie noch als Relativum. Sollte sie fallen, so halte ich für besser: zur Erde, von der du genommen bist; alles Fleisch, in dem. — Es heißt jetzt: ich will des Menschen Leben rächen an einem jeglichen Menschen, an dem, der sein Bruder ist. Bisher: „als an dem“. „Als“ darf nicht fehlen; denn es ist begründend, auch Kautzsch hat es. 12, 19 Warum sprichst du denn, sie wäre deine Schwester, weshalb ich sie zum Weibe nehmen wollte (bisher: derhalben; besser wäre: so daß); 24, 33 bis daß ich zuvor meine Sache geredet habe (bisher: geworben[1]; besser K.: vorgebracht); 24, 53 ihrem Bruder und der Mutter gab er köstliche Sachen (bisher: Würze; besser K.: Kleinodien); 40, 19 wird dir Pharao dein Haupt abheben (erheben); 49, 33 ward gesammelt zu seinem Volk (versammelt); 41, 17 ich stände; besser wäre: ich stünde. So lange wir diese alte Form noch verstehen, müssen wir sie beibehalten, trotz ihrer scheinbaren Unregelmäßigkeit. Wir bilden ja auch: ich starb, ich stürbe. Ich stund, das die Durchgesehene Ausgabe hat, ist mit Recht aufgegeben; denn diese Form ist der heutigen Sprache völlig fremd. „Eitel“ ist mit Recht beseitigt: 39, 5 der Segen des Herrn war in allem (bisher: eitel Segen); ebenso 2. Kön. 19, 35 voll toter Leichname (eitel tote L.). Dagegen ist „eitel“ beibehalten Ps. 25, 10 eitel Güte; es ist neu eingesetzt Jes. 28, 20 eitel Schauder. Das ist zu tadeln. — „Sack“ ist mit Recht beseitigt Ps. 30, 12 du hast mir mein Trauerkleid ausgezogen. Dagegen ist es geblieben 1. Mose 37, 34 Jakob legte einen Sack um seine Lenden. Auch in den angehängten „Sach- und Worter-

[1]) „Werben“ in älterer Zeit für „eifrig tätig sein“, „etwas eifrig ausführen“ in verschiedenem Sinne. Noch sagt das Sprichwort: Wer mit Boten wirbt, der verdirbt. Und Freytag schreibt Bilder I 83 in absichtlich altertümelndem Ausdruck: Wollte der Mann eines Häuptlings in eigenem Geschäft zur Fremde, so mußte er zuvor die Erlaubnis seines Wirtes werben.

klärungen“ steht es, ein Beweis, daß es in dem Buche öfters vorkommt. Das ist zu tadeln. Es ist uns in dieser Bedeutung völlig fremd, und die Vorstellung, daß sich Jakob einen Sack umgenommen habe, macht auf die Jugend nur einen lächerlichen Eindruck.

Ein nach meiner Ansicht zu tadelnder Ausdruck ist unverändert geblieben 1. Mose 17, 6 ich will von dir Völker machen; 1. Kön. 19, 21 kochte mit dem Holzwerk an den Rindern das Fleisch; 2. Kön. 18, 24 Wie willst du denn bleiben vor der geringsten Hauptleute einem von meines Herrn Untertanen; Apost. 28, 4 die Leutlein; 2. Kön. 19, 35 tote Leichname[1]).

Fassen wir unser Urteil zusammen, so kann die verhältnismäßig kleine Anzahl Stellen, an denen die Herausgeber nach meiner Ansicht das Richtige nicht getroffen haben, nicht in Betracht kommen gegenüber der großen Zahl derer, an denen die Verbesserung unzweifelhaft gelungen ist. Auch Luther hatte vom „Meister Klügling“ viel zu leiden und tröstete sich damit, „daß selber Dolmetschen gar viel ein ander Kunst und Arbeit sei denn eines andern Dolmetschen tadeln“. Das Buch muß, wie bisher, so auch in dieser neuen Ausgabe durchaus als ein schönes, vortreffliches Werk bezeichnet werden, wohl geeignet für den hohen Zweck, dem es dienen soll. Den Standpunkt der Herausgeber kann man in jeder Hinsicht nur billigen. Bei dieser Auflage haben sie aufs neue die peinlichste Sorgfalt, den größten Fleiß und die genaueste Arbeit im kleinen aufgewendet, um ihr Werk immer besser und vollkommener zu machen, und sie können mit Stolz und Freude auf ihre Arbeit blicken. Wie das Buch das inhaltreichste aller gleichartigen ist, so daß jeder darin finden wird, was er sucht und wünscht, so muß es wie bisher so auch in dieser neuesten Ausgabe als das beste aller biblischen Lesebücher bezeichnet werden.

Kreuzburg O. S. Alfred Bähnisch.

J. Schmaus, Wegweiser für den deutschen Aufsatzunterricht an den fünf unteren Klassen des humanistischen Gymnasiums. Im Anschluß an das deutsche Lesebuch für bayerische Mittelschulen usw. Bamberg 1902, C. C. Buchners Verlag (Rud Koch). VI u. 112 S. 8. 1,20 ℳ

Von der richtigen Anschauung ausgehend, daß, abgesehen von der eignen, selbstverständlich beschränkten Erfahrung des

[1]) Das Wort bedeutet ursprünglich den Leib überhaupt. So schreibt Luther: Also lange sind wir Sünder, bis daß der Leichnam sterbe und untergehe. — Die Pfeile Gottes und zornige Sprüche machen gegenwärtig die Sünde im Herzen, und davon wird inwendig Unruhe und Erschrecken des Gewissens und aller Kräfte der Seele und macht ganz krank den Leichnam. — Vom lebendigen Leib ist es auch zu verstehen, wenn er Markus 14, 8 übersetzte: Sie ist zuvorgekommen, meinen Leichnam zu salben zu meinem Begräbnis. Auch hier hat die Bremer Bibel den Ausdruck mit Unrecht unverändert gelassen; es mußte heißen: meinen Leib.

Schülers, das deutsche Lesebuch die eigentliche Fundgrube für den deutschen Aufsatz der unteren und mittleren Klassen sein soll, bietet uns der bekannte Verfasser im vorliegenden Werkchen eine methodisch bearbeitete Aufsatzfolge als Muster für die Zöglinge. Neben dem für bayerische Mittelschulen maßgebenden Lesebuche von Ipfelkofer, Schmaus, Weniger und Flierle sind Nepos und Cäsar herangezogen

Es sind der Reihe nach folgende Stufen für die Aufsatzbehandlung aufgestellt: Nacherzählung. Umbildung von Erzählungen, erzählende Schilderung, eine Schilderung (Beschreibung), betrachtende Erzählung, Erläuterung von Sprichwörtern, Entwicklung. Jeder neuen Aufsatzart ist eine Belehrung und Anweisung vorausgeschickt, so daß der Schüler den ganzen Aufbau der Aufsatzlehre erkennen kann. Am Ende der einzelnen Aufsatzproben ist auf ähnliche Aufgaben hingewiesen. Auch fehlt es nicht an einfachen Dispositionsaufgaben, z. B. No. 42 Die Stadt Sansibar.

Die mitgeteilten Aufsatzproben sind meist unmittelbar aus dem Unterricht hervorgegangen oder nach Beendigung der Korrektur einer entsprechenden oder auch gleichlautenden Aufgabe vom Herausgeber abgefaßt. Das Deutsch dieser Abschnitte ist meist gut. Ob allerdings das in No. 53 sich findende Wort „Klaßzimmer“ statt Klassenzimmer empfehlenswert ist, möchten wir bezweifeln. — Die Wahl der Aufgaben wird wohl allgemeine Billigung finden; ebenso das langsame Aufsteigen vom Leichteren zum Schwierigeren. Auch sind die einzelnen Aufsätze nicht zu ausgedehnt. Sie sind der entsprechenden Klasse angemessen.

Das Büchlein kann allgemein, besonders aber, wo es sich um rasche Förderung schwächerer Schüler handelt, segensreich wirken. — Ausstattung und Druck sind gut.

Homburg v. d. Höhe. Wilh. Bauder.

Anselm Salzer, Illustrierte Geschichte der deutschen Literatur von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart. (Vollständig in 20 Heften zu 1 *M*.). München 1903, Allgemeine Verlagsgesellschaft. Erstes Heft, 48 S. mit 5 Bilderbeilagen und zahlreichen Illustrationen in 4.

Mit diesem Heft beginnt ein Unternehmen, welches das Interesse weiter Kreise der Gebildeten auf sich ziehen wird. Man hat wohl die Geschichte der Literatur die ideale Geschichte der Menschheit genannt, weil die Kenntnis der Literatur, die doch die höchste Blüte der Kulturarbeit eines Volkes ausmacht, den Schlüssel aller Geschichtskunde bedeutet. Wenn nun aber die Bewertung der dichterischen Erzeugnisse eines Volks naturgemäß je nach dem Kunstideal und der Weltanschauung des Literarhistorikers verschieden ausfallen muß, so ist es nur zu wünschen, daß die Beurteilung von den verschiedenartigsten Standpunkten aus erfolgt, denn um so größer ist die Gewähr für ein allseitiges

Erfassen und Durchdringen dieses reichen Stoffgebietes. Es ist daher an sich ein ganz gesunder Gedanke, wenn in vorliegender Literaturgeschichte die Werke der Dichter im Sinne katholischer Weltanschauung beurteilt und gewürdigt werden sollen. Der Name des Verfassers, der sich durch sein ebenso objektives wie sachkundiges Urteil bereits anderweitig Anerkennung verschafft hat, bürgt dafür, daß mit Takt und Unbefangenheit verfahren wird. Es wäre ja auch sowohl im nationalen wie im christlich-humanen Interesse sehr zu bedauern (vgl. Kreutzer in dieser Zeitschrift oben S. 365 ff.), wenn das Urteil eines Literarhistorikers durch tendenziöse Geringschätzung und gehässige Verketzerung Andersdenkender entstellt würde.

Gehn wir zu der Darstellung selbst über, so ist hervorzuheben, daß sie ein möglichst treues Bild von dem Kulturzustande unserer Ahnen geben und den historischen und ethnographischen Verhältnissen, aus denen heraus die Dichtungen erwachsen sind, sorgfältig Rechnung tragen will. An der Hand der Berichte des Tacitus, die durch die Ergebnisse der Sprachvergleichung, durch Inschriften, bildliche Darstellungen, Ausgrabungen u. s. w. vervollständigt und berichtigt werden, erfahren wir das Wichtigste über die Götterverehrung und Mythologie der alten Germanen, ihr Rechtsleben u. s. w., die Sprache und ihre wichtigsten Gesetze, das Wesen der Runen, die Formen der altgermanischen Poesie u. a. Da Verf. sich mit den Resultaten der neuesten Forschung und der Denkmälerkunde völlig vertraut zeigt, so trägt das alles einen durchaus wissenschaftlichen Charakter, wenn auch auf den literarischen Nachweis im einzelnen verzichtet worden ist; die gelegentliche Mitteilung von Hypothesen und Kombinationen erhöht nur den Reiz des Lesens.

Geschichte und Sage werden tunlichst auseinandergehalten und gezeigt, welche Wandlungen und Verschmelzungen im Laufe der Zeit stattgefunden, welche mythischen Zutaten die einzelnen Personen der Heldendichtung erfahren und welche Motive sich den historischen Erinnerungen sagengestaltend beigesellt haben. So gewinnen wir einen Einblick in das Gefühls- und Geistesleben unseres Volkes zu einer Zeit, wo es noch ein mehr oder weniger geschichteloses Dasein fristete, und wir lernen gleichsam den Boden kennen, in dem die Keime der späteren geistigen Erzeugnisse schlummern. Wirksam schließt der Abschnitt über die Heldendichtung der Völkerwanderung mit einer Würdigung des Hildebrandsliedes, das nicht nur als Sprachdenkmal, sondern auch als poetisches Kunstwerk unsere Bewunderung erregt.

Besonders anziehend ist der Abschnitt über die Bekehrung der Germanen zum Christentum (Beginn des Schrifttums) und über die Mission des kraftvollen Volkes, das dazu bestimmt war, das Erbe der durch den Geist des Christentums verklärten antiken Kultur anzutreten. Im Vordergrunde steht Wulfilas sprach-

schöpferische Tätigkeit und das Bekehrungswerk der irisch-schottischen und angelsächsischen Missionare (Bonifatius!), in deren Klöstern und Schulen nicht nur lateinische Wissenschaft und Dichtkunst, sondern auch christlich-angelsächsische Poesie gepflegt wurde, während u. a. das Beowulfslied, das älteste größere Denkmal deutscher volkstümlicher Poesie, zwar christianisiert erscheint, aber seinem Inhalte nach dem Heidentum angehört.

Auf Einzelheiten kann hier nicht eingegangen werden, doch soll nicht unerwähnt bleiben, daß der Satz „der Arianismus hatte als Menschenwerk, dessen Gestaltung von der Willkür der Herrscher von Byzanz und den ihnen ergebenen Bischöfen abhing, nicht die Kraft in sich, veredelnd auf die Völker einzuwirken und sie zur Erfüllung einer hohen Aufgabe geeignet zu machen" in dieser Fassung mindestens sehr anfechtbar ist und daß damit die große Tragödie von Völkerschicksalen nicht hinlänglich erklärt wird. Und wie erging es denn den Westgoten in Spanien, die doch den katholischen Glauben angenommen hatten?

Der Abschnitt schließt mit einem Exkurs über den Einfluß der christlich-lateinischen Kultur auf die deutsche Sprache, die zweite (hochdeutsche) Lautverschiebung und die Bildung von Lehnwörtern, die z. T. unter dem Einfluß des Christentums, und zwar unter glossographischer Mitwirkung, vor sich geht. Damit kommen wir (2. Periode) zur althochdeutschen Zeit (750—1050), und zwar zunächst zur Karolingischen Renaissance, den Anfängen der deutschen Prosa und den deutschen Kunstdichtungen (750—919). Im Vordergrunde steht Karl d. Gr., insofern er den Franken die christlich-römische Kultur zu vermitteln sucht. Die eingehende Schilderung der Hoch- und Hofschule zu Aachen und der Hauptvertreter dieser Gelehrtenrepublik wird u. a. wirksam unterstützt durch Mitteilung von Proben aus der Epitaphien- und Eklogendichtung der damaligen Zeit.

Und nun noch ein paar Worte über den beigegebenen Bilderschmuck. Man begegnet häufig einer gewissen Voreingenommenheit gegenüber derartigen „Bilderbüchern", die oft einen mehr dilettantenhaften Charakter haben und mehr zum Durchblättern als zum Studieren einzuladen scheinen. Muß eine solche Verurteilung schon bei Illustrationen von Dichterwerken eine wesentliche Einschränkung erleiden, wenn es sich nicht bloß um dekoratives Beiwerk ohne selbständigen künstlerischen Wert, sondern um eine das Interesse und Verständnis des Lesers erhöhende Interpretation handelt (Lessing wollte in diesem Falle sogar einem mittelmäßigen Künstler einen Platz eingeräumt wissen), so hat der Wert des Bilderschmucks bei Illustrationen von Literaturwerken, weil hier neben dem künstlerischen besonders das kulturhistorische Interesse in den Vordergrund tritt, noch eine ganz andere Bedeutung, zumal wenn die Bilder, wie in dem vorliegenden Werke, nach einem bestimmten Plan ausgewählt sind und

sich auf der Höhe der Illustrationstechnik bewegen. So werden uns, meist den Originalen nachgebildet (z. T. in erstmaliger Veröffentlichung), nicht nur Initialen und Miniaturen mit ihren Motiven als Beispiele mittelalterlicher Kunstübung geboten, sondern auch ein reiches kulturgeschichtliches Material, wie Altarsteine, Reliefs aller Art u. a., denen zur lebensvolleren Gestaltung des Ganzen auch Textproben beigefügt worden sind. Fallen die farbigen Beilagen durch ihre technische Ausführung unwillkürlich ins Auge, so erregen doch auch die Textbilder, und vielleicht gerade solche, die auf den ersten Blick ein unscheinbares Gepräge tragen, nicht minder die Aufmerksamkeit des sachkundigen Lesers und zeugen von der Umsicht des kenntnisreichen Verfassers, wie z. B. das kleine Reiterstandbild Karls des Großen (wenigstens wird sie allgemein auf ihn gedeutet) aus dem Museum Carnavalet in Paris. Auf weitere Einzelheiten einzugehen verbietet der Raum; doch wollen wir nicht unterlassen, Bücherfreunde und Bibliotheksverwaltungen auf das auf der Höhe der Wissenschaft und der Technik stehende Werk hinzuweisen, dessen weiteres Erscheinen in dieser Zeitschrift, wenn auch in engerem Rahmen, fernerhin die ihm gebührende Beachtung finden wird. S. 34 Z. 9 v. u. findet sich ein unbedeutender Druckfehler.

Blankenburg a. H. R. Wagenführ.

Carl Weitbrecht, Deutsche Literaturgeschichte der Klassikerzeit. Leipzig 1902, G. J. Göschen, 204 S. geb. 0,80 *M*. (Sammlung Göschen No. 161).

Die Kürze, die die Sammlung, der das Buch angehört, verlangt, schließt doch einen sehr reichen Stoff nicht aus, indem der Verfasser einerseits seine Aufgabe fest umgrenzte, anderseits alles Unwesentliche beiseite ließ. Wer aber eine Literaturgeschichte erwartet, die ihm die eigene Lektüre ersparen und mit dem Inhalt von Dichterwerken bekannt machen soll, der nehme diese nicht in die Hand. Das Büchlein ist vornehmer: es setzt die Kenntnis der behandelten Werke voraus und regt den Leser zu weiterem Nachdenken und eigenem Urteil an. Ausgegangen wird von der Entwicklung des deutschen Geistes im Kampfe des Germanismus mit dem Romanismus. Es führt dieser erste Abschnitt bis Klopstock. Mit ihm beginnt das zweite Kapitel, „Die einleitenden Geister“ betitelt. Es sind die Vorläufer Goethes und Schillers, jener Dichter, die „noch in vollem Sinne lebendig auf uns wirken“, außer denen nur noch Lessing mit einigen Dramen sich auf dem Plane erhalten hat. „Goethe und Schiller stehen mit ihrer Persönlichkeit und mit ihren Werken noch im vollen Safte der Wirkung auf die Nation, obschon diese mit der Zeit einige Auslese unter ihren Werken getroffen hat; es sind auch keine Anzeichen vorhanden, daß ihre Wirkungen so bald absterben

werden, ja diese beginnen sich jetzt erst auch auf andere Nationen zu erstrecken. Und wenn auch am Ende des 19. Jahrhunderts gegen Schiller ein enggeistiger oder kurzsichtiger Widerspruch sich erhoben hat, so hat das nur wieder dazu beigetragen, das Interesse für ihn zu beleben und den Blick für seine weiterwirkende Bedeutung zu schärfen". Solches Urteil über unsere beiden größten Dichter muß jeden erfreuen, der die namentlich gegen Schiller vorgebrachten Angriffe und Nörgeleien für unberechtigt hält, vor allem aber den Lehrer des Deutschen; denn den Bildungs- und Erziehungswert unserer klassischen Literatur erreicht die spätere nicht, Heinrich von Kleist und Grillparzer trotz ihrer Empfehlung in den „Lehrplänen" nicht ausgeschlossen.

Goethe und Schiller bilden das Thema der vorliegenden Literaturgeschichte, damit auch den Kern des Buches: ein Abschnitt behandelt Goethe bis 1794, der folgende Schiller bis zu demselben Jahre, der letzte Goethe und Schiller. Mit Schillers Tode „war auch für Goethe, was immer er fürderhin noch leben und schaffen mochte, des Lebens bester Teil dahin; und man darf sagen: mit Schillers Tode war das zu Ende, was wir die klassische Zeit unserer Literatur nennen". Dieser Auffassung gemäß sind der letzten Lebenszeit Goethes vom Verfasser nur wenige Seiten gewidmet.

Zwei Versehen im Buche seien noch erwähnt: S. 26 „Der achtzigste Geburtstag" als Titel des bekannten Idylls von J. H. Voss, und S. 131 steht 1881 statt 1781.

Posen. J. Beck.

---

1) Ewald A. Boucke, Wort und Bedeutung in Goethes Sprache. Berlin 1901, Felber. XV u. 338 S. 8. 4 *M*.

Im vorliegenden Buche „handelt es sich um den Nachweis, daß Goethe einer Reihe alltäglicher Worte durch individuelle Umprägung einen höheren geistigen Inhalt verliehen hat, und daß sich diese Prägungen unter dem großen Gesichtspunkt seiner organischen Denkweise zu einer zusammenhängenden Begriffskette und innern Einheit zusammenschließen". Verf. beabsichtigte über die Untersuchungen von R. M. Meyer in Herrigs Archiv 96 noch hinauszukommen und alle nachweislich individuellen Wortprägungen Goethes zu berücksichtigen. Über 70 Worte — deren Zahl sich durch Synonyme noch beträchtlich vergrößert — werden so unter dem Gesichtspunkt der Prägnanz herangezogen. Im ersten Teil wird dieser gesamte 'individuelle Wortschatz' in drei Gruppen zusammengestellt, eine 'sittlich-geistige, sittliche und geistige', deren jede wieder nach den Gesichtspunkten der 'positiven, indifferenten und negativen' Bedeutung zerlegt wird.

Besonders ausführlich werden so behandelt die Begriffe: tüchtig, Beschränkung, streben und steigern — positiv; heiter —

indifferent; problematisch, unbedingtes Streben — negativ; rein — positiv; unrein, unsittlich — negativ; endlich positiv: wahr, fruchtbar, Gegenwart, Wirkung in die Ferne, Verhältnis, Teilnahme, Förderung, Wohlwollen; indifferent: faßlich, gehörig; negativ: falsch, dumpf (dies aber auch von positivem Gehalt), Fratze, null, unzulänglich, Mißwollen u. a. Alle diese und viele andere Ausdrücke sind in der Weise, wie es G. selbst liebte, in ein 9-faches, durch die oben genannten Gesichtspunkte bedingtes Schema gebracht. Nachdem die besondere Prägnanz dieser Wortgruppen nachgewiesen ist, wird im zweiten, 'theoretischen' Teil zunächst gezeigt, wie sie sich unter die von Paul aufgestellten Hauptarten des individuellen Bedeutungswandels einordnen lassen, sodann aber werden die Ursachen des Wandels untersucht. Es sind: Einfachheit, Gedrängtheit, Euphemismus, Intensität, Konkretisierung und Typik, von denen die letzten drei als besonders wichtig erachtet werden. Einfachheit einerseits und Gedrängtheit des Ausdrucks anderseits sind ja Grundzüge in G.s Stil; sie berühren sich aufs engste mit seiner 'intensiven Nutzbarmachung des normalen Wortvorrats', die zu verhältnismäßig wenig Zusammensetzungen führte (nur gewisse Präfixe, wie besonders un-, erweisen sich bei ihm schöpferisch) und ihn ohne viel äußerliche poetische Mittel doch die größte Wirkung erzielen ließ. Neigung zum 'Euphemismus' aber, nicht Schönfärberei, wurzelte tief in Goethes Wesen; Begriffe wie „alles gelten lassen", was „gehörig" ist, „Wohlwollen" u. a. sind hierhin zu ziehen. Eine besondere Art Goethischer Prägnanz zeigt sich fünftens in dem Streben, aus scheinbar oder im allgemeinen Gebrauch tatsächlich abstrakt gewordenen Wörtern die sinnliche Kraft wieder herauszuziehen, eine Wirkung, die besonders auch durch bedeutungsvolle Anwendung von Präpositionen der Richtung (aus, ein) erzielt wird. — Wie G.s gesamtem Schaffen eine typische Anschauung zugrunde liegt, hat besonders V. Hehn nachgewiesen: auch für die Ausbildung seines Wortschatzes wurde sie wirksam, besonders im Alter. Eingehend behandelt B. die Typik der Metaphern, sowohl einzelner als ganzer Kreise (aus der Webe- (besser Spinn-)technik, dem tierischen Häutungsprozeß, literarischen Anspielungen, Naturerscheinungen u. a.). — Das 6. Kap. handelt von G.s eigenen sprachtheoretischen Aufstellungen, die sich insbesondere mit dem Verhältnis zwischen Wort und Begriff beschäftigen, seinen Ansichten von der Übersetzungskunst und dem Purismus (was da für G. galt, gilt heut doch wohl nicht mehr ganz, und von dem Verfasser wünschten wir doch Einschränkung der Fremdwörter, wie des franz.-engl. komplex, Manierismus, stereotyp u. a.), während der letzte Abschnitt Beispiele der Benutzung Goethischer Prägungen durch Gleichzeitige und Spätere bietet, unter denen dort F. H. Jacobi, H. Meyer und Eckermann, hier Immermann und Hebbel hervorragen.

Den Schluß bildet ein Register, das freilich gerade in einem

solchen Buche ausführlicher sein sollte; als fehlend habe ich mir z. B. angemerkt: klassisch-romantisch, gesund-krank (S. 9, 143), derbständig (19), autochthon (12, 20), gut (46, 51), reinigen (98), treu,-lich,-fleißig (110, 151, 301). — Im Text möchte ich einiges wenige beanstanden. In G.s „Epochen deutscher Literatur“ steht unter den Jahren 1810—1820 das Kennwort ‘tüchtig’. B. meint S. 185, damit könnten ‘nur die erfreulichen Erscheinungen der altdeutschen Richtung, besonders das Nibelungenlied, gemeint sein’: wäre nicht an Uhland zu denken, dessen Dichtungen gerade in diesem Jahrzehnt besonders hervortraten? Das Bekanntwerden des NL. und die wenn auch noch unvollkommenen Bemühungen um dasselbe fallen doch schon in frühere Zeit. — Ob unter den Hauptwörtern mit der Vorsilbe Un- (S. 210) wirklich nur Goethische Neubildungen sich befinden, ist zu bezweifeln; ‘Unvollendung’ und ‘Unverhältnis’ z. B. liegen doch zu nahe neben den zeitlich vorangehenden Beiwörtern, als daß sie nicht schon älter sein könnten. Denselben Zweifel möchte ich gegen das S. 231 angeführte ‘von unten hinauf dienen’ hegen (vgl. ‘von der Pike auf’). — S. 301 wird das von H. Meyer gebrauchte ‘treufleißig’ auf G. zurückgeführt: das Wort ist aber im Ostthüringischen ganz geläufig, auch hat es B. im ersten Teil seiner Arbeit nirgends verzeichnet. — S. 330 leitet B. ‘betätigen’ von mhd. beteidingen her, was wohl nur ein lapsus calami ist. Das ebenda als nur bei G. häufiger belegte ‘betulich’ hab ich im Ostthüringischen öfter gehört. — Als Ergänzungen wären schließlich zu nennen: ‘Möglichkeit’, das in durchaus prägnanter Bedeutung in einem zu anderem Zwecke auf S. 134 angezogenen Beleg erscheint, und ‘wohlgebildet’ und ‘offen’ als eigentümliche Beiwörter für Personen höherer Stände (vgl. Fürst in d. Beil. zur Allg. Zeitung 1903 S. 286). — Dies und jenes werden die Goethephilologen noch zu beanstanden und nachzutragen wissen, alles in allem aber bedeutet das schöne Buch B.s eine wertvolle Bereicherung der noch recht spärlichen Werke über G.s Sprache. Das ‘nonum prematur in annum’ gereicht ihm auch zur Empfehlung; denn seine Anfänge reichen in das Jahr 1892, in dem sein Verf. ein Schüler H. Pauls in Freiburg war.

2) Chr. Richter, Kleines Handbuch der deutschen Synonymen und synonymischen Redeweisen. Paderborn 1903, F. Schöningh. 362 S. kl. 8. 2 *M.*

Etwa 3600 Wörter sind im vorliegenden Buche behandelt. Zugrunde legte der Verf. laut Vorwort Weigands und Kehreins Wörterbücher. Auf eine Ausnutzung des großen Deutschen Wörterbuches war er also nicht bedacht. Anlage und Behandlung sind laienhaft; auf Wortgeschichte und Bedeutungsentwicklung ist fast durchweg verzichtet. Auch in der Synonymik läßt sich oft durch Etymologie Gewinn erzielen; welch mangelhafte Vorstellung bekommt der Leser, wenn im Artikel ‘Rädelsführer-Anführer’ ersteres

Wort so erläutert wird: R. bezeichnet einen Anführer von Personen zu schlimmen Zwecken und bösem Tun . . ., oder unter 'Walplatz-Walstatt' es heißt: „andere Ausdrücke für den Ort des Zusammentreffens feindlicher Heere (vorher nämlich 'Schlachtfeld-Kampfplatz'), ersteres setzt einen größeren, letzteres einen kleineren Raum voraus"! An anderen Stellen scheint die Erklärung etymologischer Art zu sein, ist dann aber bedenklich, wie etwa: „Golf bedeutet ursprünglich eine Höhlung oder einen Schlund", oder: „Sumpf . . ein seichtes, stehendes Gewässer . ., worauf man einsinkt", „Bruch . . Bodenfläche, auf welcher der Auftretende (!) leicht durchbricht". Falsch ist: „da ist ein alter Accusativ der Einzahl des Hindeutens". — Zuweilen bedingt Streben nach Kürze oder sonstige Unzulänglichkeit ein Abbrechen der Erklärung, z. B. im Artikel 'Futteral-Scheide': „Sch. bezeichnet die lange oder längliche, hohle Außenbekleidung der Waffenklinge; dann auch anderes Ähnliches"! Was soll man zu dem Gegensatz sagen, der durch folgende Begriffsbestimmung dargestellt wird: „Seele nennt man die belebende und bewegende Kraft im Körper . . Geist bezeichnet die die Seele bewegende Grundkraft im Menschen, den Gotteshauch in demselben"? — Unvollständige Artikel, die nicht wie obige bedeutende Schwierigkeiten boten, finden sich auch, vgl. 'anzeigen-verraten', das nicht bloß üble Bedeutung hat, oder 'prasseln', dessen Erklärung a. a. O. sich nicht auf Begriffe wie Feuer oder Hagel anwenden läßt. — Anfechtbar ist die Behauptung, daß 'Armee' „in der edlen und höheren dichterischen Sprache" nie stehe: vgl. Räuber II a. E., Jungfrau von Orleans I 3. — Ganz fehlende synon. Gruppen hier nachzutragen mag unterbleiben; auf niederdeutsche Verhältnisse ist gut Rücksicht genommen, weniger auf oberdeutsche.

Gera. Friedrich Weidling.

Cottasche Handbibliothek. Stuttgart und Berlin 1902, J. G. Cottasche Buchhandlung Nachfolger.

Gedichte von Ludwig Uhland. 306 S. 8. 0,70 *M.*

Egmont, ein Trauerspiel in fünf Aufzügen von J. W. Goethe, mit einer Einleitung von Karl Goedecke. II u. 78 S. 0,20 *M.*

Strophen des Omar Chijam, deutsch von Adolf Friedrich Grafen v. Schack. 100 S. 0,40 *M.*

Nikolaus Lenau, lebensgeschichtliche Umrisse von Anastasius Grün, mit einem Anhang: Briefe von und an Lenau, ausgewählt und erläutert von Johannes Proelß. 195 S. 0,50 *M.*

Franz Grillparzers Selbstbiographie. 162 S. 0,40 *M.*

König Ottokars Glück und Ende, Trauerspiel in fünf Aufzügen von Franz Grillparzer, mit einem Nachwort von Heinrich Laube. 144 S. 0,30 *M.*

Vorstehendes Unternehmen sei allen Literaturfreunden aufs wärmste empfohlen. Es bezweckt, die Verbreitung der Hauptwerke der deutschen und ausländischen schönen Literatur durch billige Einzelausgaben zu fördern und damit zugleich eine Reihe

von bisher weniger gelesenen Literaturschätzen leichter zugänglich zu machen. Die Ausstattung ist gediegen, Schrift groß, Druck scharf, Papier holzfrei, Heftung fest, dazu der Preis ungemein niedrig.

Uhlands Gedichten ist das Bild des jungen Dichters beigefügt, desgleichen eine Übersicht der Gedichte nach der Zeitfolge ihrer Entstehung. Leider fehlen am Ende einige Gedichte, die in der Gottschallschen Sammlung vorhanden sind.

Goedekes kleine Einleitung zu Goethes Egmont beginnt mit der Entwickelungsgeschichte des Stückes. Nach der Herausgabe des Götz etwa 1775 begonnen, machte der Egmont viele Phasen der Bearbeitung durch, bis er endlich 1788 im Drucke erschien. Goethe selbst scheint mit seiner Schöpfung nicht recht zufrieden gewesen zu sein. Denn im März 1782 berichtet er an Frl. v. Göchhausen, es sei ein wunderbares Stück; wenn er es noch zu schreiben hätte, schrieb' er es anders und vielleicht gar nicht. In den Gesprächen mit Eckermann vom 26. Juli 1826 äußert Goethe: „In der Zeit meines Clavigo wäre es mir ein leichtes gewesen, ein Dutzend Theaterstücke zu schreiben; an Gegenständen fehlte es nicht, und die Produktion ward mir leicht; ich hätte immer in acht Tagen ein Stück machen können, und es ärgert mich noch, daß ich es nicht getan habe“. Wie viele dramatische Entwürfe mögen im Geiste geplant und wieder beiseite gelegt worden sein! Die Nachwelt soll es dankbar anerkennen, daß nicht auch den Egmont dieses Schicksal getroffen hat. Die Aufnahme des Stückes war, wie Goedeke fortfährt, eine sehr geteilte. Bedenken wurden unter anderm wider den Charakter des Helden, der unter der Geschichte bleibe, erhoben. Hieran würde heutzutage — so ändern sich die Zeiten — niemand mehr Anstoß nehmen. Goethe hat eben aus dem geschichtlichen Egmont, einem Staatsmann und Krieger wie viele andere auch, ein glänzendes und unsterbliches Wesen gemacht. Bekanntlich hat sich Goethe selbst wider die zweifelnden Stimmen seiner Freunde und gegen die Angriffe des Publikums verteidigt. Die Zusammenstellung dieser apologetischen Momente bildet den Schluß der hübschen, fast zu knapp gehaltenen Einleitung.

Die vierzeiligen Strophen (Rubajjat) des Omar Chijam (Zeltmacher) werden manchem Leser Genuß bereiten. Schon Rückert hat ihn als einen zaubervollen Dichter gepriesen. Die spärlichen Nachrichten über sein Leben — er gehört in die zweite Hälfte des elften und in den Anfang des zwölften Jahrhunderts unserer Zeitrechnung, also zwei Jahrhunderte früher als Hafis — hat Schack in dem beigedruckten Nachwort (1878) zusammengestellt. Darnach war Omar Chijam den Rechtgläubigen seiner Zeit als Religionsspötter verhaßt. Und doch atmen einzelne Strophen wie No. 93 fast christliche Glaubensüberzeugung. Meist wird Wein und sinnlicher Lebensgenuß gepriesen, daneben werden

die Theologen verspottet. Hierzu kommen weltschmerzliche Klagen über die Nichtigkeit der ganzen Erscheinungswelt, über die Leerheit alles Strebens und die Unmöglichkeit dauernder Befriedigung bald in sarkastischen Ausbrüchen der Verzweiflung, bald aber auch so gemüt- und seelenvoll (vgl. No. 62), wie die Modernen nicht besser gedichtet haben. Mag sich vielleicht auch der weniger gebildete Leser ermüdet fühlen, wenn immer dieselben Themata wiederkehren, so sind doch auch diese Strophen ein Beweis dafür, welcher Vervielfältigungskunst der wahre Dichter fähig ist.

Die herrliche Lenaubiographie von Anastasius Grün, die in dem Cottaschen Unternehmen zum erstenmal als selbständige Schrift erscheint, wird niemand ohne Teilnahme und Rührung lesen. Sie zeigt den unglücklichen Dichter, der, aus einer Unglücksehe entsprossen, sich in unseligen Herzensverstrickungen verzehrte, bis er endlich dem Wahnsinn verfiel. Nicht weniger als fünf Frauengestalten — darunter eine Unwürdige —, denen er sein Herz schenkte, ragen bestimmend in dieses Dichterleben hinein. Aber es fehlte ihm eben die rechtzeitige Festigkeit des Entschlusses, wenn schon er manchmal sehr deutlich fühlte (vgl. Brief an Schurz aus Augsburg vom 22. September 1833), „daß man doch Weib und Kind haben müsse, um glücklich zu sein". In manchen Beziehungen wird der Leser Parallelen mit Goethe herausfinden — hat doch Lenau sogar eine Faustdichtung geschaffen! — Doch war er andererseits keiner von den glücklichen Dichtern, die ihrer selbst und ihrer Werke froh werden wie Goethe. Die als Anhang von Johannes Proelß ausgewählten und erläuterten Briefe von und an Lenau ergänzen die lebensgeschichtlichen Umrisse aufs glücklichste. Erst hierdurch sind dem Unterzeichneten manche Gedichte Lenaus klar und durchsichtig geworden. Möge das Heftchen recht zahlreiche Leser finden!

Dasselbe ist der Selbstbiographie Franz Grillparzers zu wünschen, die auch erst in der vorliegenden Ausgabe weiteren Kreisen bekannt werden wird. Grillparzer schrieb seine leider unvollendete, bis zum Jahre 1836 reichende Lebensgeschichte zu einer Zeit, wo sich nach seinem eigenen Ausspruche seine Erinnerungen bereits verwirrten. Es ist daher nicht zu verwundern, wenn die Darstellung manchmal ohne rechten Zusammenhang zu sein scheint. Wer über Undeutlichkeiten im einzelnen nicht hinwegkommt, möge das Buch von Ehrhard „Franz Grillparzer, sein Leben und seine Werke" hinzunehmen. Aber diese Mängel werden durch eine Fülle des Interessanten — ich erinnere nur an seine Reise nach Italien, die ihn unfreiwillig in die Nähe der Kaiserin brachte, an die beständigen Zurücksetzungen im Staatsdienste infolge von Zensurschwierigkeiten, an den Besuch bei Goethe u. s. w. — so bedeutend überwogen, daß man das Heftchen gern bis zu Ende lesen und mancherlei Anregungen daraus schöpfen wird.

Zum Schluß noch ein kurzes Wort über Grillparzers Stück König Ottokars Glück und Ende. Mit diesem Drama schuf der Dichter seine historische Mustertragödie. Wenn er trotz der in Österreich damals üblichen Zensurschwierigkeiten einen heimischen Stoff behandelte, so bewährt er eben damit seinen glühenden Patriotismus. Er hat für dieses Stück viel studiert, unter anderm die mittelhochdeutsche „Österreichische Reimchronik", die er zu seiner Hauptquelle machte. Das Drama ist durchaus einheitlich, eine Tatsache folgt mit Notwendigkeit der anderen: jeder Zufall ist ausgeschlossen. Einzelne Scenen wie im 1. Aufzug das stufenweise Emporsteigen zum Glücke, dazwischen die Ahnung des unglücklichen Ausgangs infolge der Hybris des Königs und des Zwischenspiels des Merenberg sind dramatisch äußerst wirkungsvoll. Man denkt unwillkürlich an Sophokleische, Shakespearesche, Schillersche Technik. Weiterer Ausführungen glaubt der Referent überhoben zu sein, da das oben erwähnte Buch von Ehrhard die für das Verständnis nötigen Beihilfen zusammenfaßt.

Chemnitz. Bernhard Arnold.

---

1) P. Wetzel, Übungsstücke zur deutschen Rechtschreibung. In Anlehnung an die Satzlehre zum Gebrauch in höheren Schulen sowie zur häuslichen Belehrung der Schüler. Dritte, verbesserte und nach der neuen amtlichen Orthographie veränderte Auflage. Berlin 1903, Weidmannsche Buchhandlung. VIII u. 197 S. 8. 1,80 ℳ.

Das schon vor längerer Zeit erschienene und mit Recht beifällig aufgenommene Buch hat eine den neueren Vereinbarungen über die Rechtschreibung entsprechende Umgestaltung erfahren. Das in erster Linie für die Hand des Lehrers bestimmte Hilfsmittel dient sowohl der Rechtschreibung wie der grammatischen Unterweisung. Der Gang des Buches lehnt sich an die Rechtschreibung insofern an, als der erste Abschnitt Beispiele für verschiedene Buchstaben, für gleichen oder ähnlichen Laut enthält (und zwar Selbstlaute und Mitlaute), der zweite von der Verdoppelung des Mitlautes und deren Unterlassung handelt, der dritte von der Länge des Selbstlautes, der vierte von den Anfangsbuchstaben, der fünfte von besonderen Zeichen (Bindestrich, Apostroph). Man sieht, es sind alle die Hauptpunkte in Betracht gezogen, welche für die Übungen in der Rechtschreibung von Wichtigkeit sind. Und für alle ist ein reichlicher Übungsstoff vorhanden, und zwar ein Stoff, der vermöge seines Inhalts anziehend und hinsichtlich der Satzlehre für die Belehrung sehr förderlich ist. Dieser Stoff ist dem Altertum sowie der deutschen Geschichte und Sage entnommen, es fehlt auch nicht an Schilderungen. Durchweg ist er, wie schon bemerkt, anziehend und dient der Bereicherung des Wissens. Die am Rande befindlichen römischen Ziffern bezeichnen die Stufen, auf denen der Verf. die Stücke benutzt wissen will. Die Stücke selbst sind in Abschnitte ge-

gliedert, deren jeder einzelne bei einer gewissen Abgeschlossenheit des Inhalts als ein Diktat für sich verwendet werden kann. Alles dies erforderte eine gründliche Durcharbeitung, die man dann auch überall wohl bemerkt. Das Verständnis des Inhalts der Stücke wird der Lehrer, der das Buch benutzt, bei den Schülern erwecken und fördern, es kann aber auch, wie Verf. meint, die Benutzung der Schülerbibliothek hier helfend eintreten. Dem Grundsatze, daß man Fremdwörter tunlichst meiden müsse, stimmt Verf. durchaus zu. Das hindert aber nicht, daß man die gangbarsten Fremdwörter richtig schreiben lernt. In diesem Sinne befaßt sich mit ihnen auch das amtliche Regelheft.

Der Lehrer wird das Werkchen mit großem Vorteil für die sprachliche Ausbildung seiner Schüler benutzen; es kann indessen in vielen Fällen auch in der Hand des Schülers gute Dienste leisten. Vielfach gibt es Fälle, in denen jemand seine Ausbildung in der Muttersprache vervollständigen will. Dazu findet er die beste Gelegenheit in der eifrigen Benutzung dieses Übungsbuches. Zu diesem Zwecke kann man es sehr wohl auch etwas zurückgebliebenen Schülern empfehlen. Wir zweifeln nicht, daß die Übungsstücke sich zu den alten Freunden so manchen neuen hinzugewinnen werden.

2) A. Winter, Lehrbuch der Rechtschreibung für die bayerischen Schulen. Nach der neuen im Deutschen Reiche gültigen Schreibweise bearbeitet. Zweite, umgearbeitete Auflage. Bamberg 1902, G. C. Buchners Verlag (R. Koch). V u. 134 S. 8. 1 *M*.

Auch dieses Buch stellt eine Umarbeitung eines schon 1897 erschienenen Werkchens auf Grund der neuen deutschen Rechtschreibung dar. Die Regeln sind durchweg durch Beispiele in nicht geringer Zahl belegt; diese bestehen jedoch hier meist aus einzelnen geschickt gewählten Sätzen; nur selten finden sich zusammenhängende Stücke, kleine Erzählungen, Sagen, Fabeln. Die Worte, auf die es in den Sätzen wesentlich ankommt, sind durch den Druck hervorgehoben. Den Schluß bildet hier ein ziemlich umfangreiches Wortverzeichnis, in welchem abgesehen von den durch die Bestimmung der Regeln vorgeschriebenen auch die zulässigen Schreibungen angeführt sind. Auch auf die Fremdwörter nimmt Verf. die erforderliche Rücksicht.

Das Buch ist in erster Linie für die bayerischen Schulen bestimmt; es kann aber, wie die Dinge jetzt liegen, in allen deutschen Schulen verwendet werden; der Inhalt der Sätze und Stücke ist durchaus nicht allein auf Bayern berechnet. Das Werkchen kann überall gute Dienste leisten.

3) P. Ehlers und P. Kröplin, Die neue deutsche Rechtschreibung in ihren Abweichungen von der bisher gebräuchlichen Orthographie. Zweite Auflage. Güstrow 1903, Opitz u. Co. 15 S. 8. 0,05 *M*.

Das kleine praktische Heftchen stellt, nach bestimmten Gesichtspunkten geordnet, die Wörter zusammen, in deren Schreibung

sich gegen früher neuerdings eine Abweichung findet. Der neuen jetzt gültigen Schreibung ist durchweg die alte gegenübergestellt, jedoch ist die neue, damit sie sich dem Auge besser einprägt, durch den Druck hervorgehoben. Wenn mehrere Schreibarten gelten, unter denen eine besonders empfohlen ist, so ist diese gewählt. Bei gleichberechtigten Schreibungen geben die Verf. derjenigen den Vorzug, welche der phonetischen Lautbezeichnung durch Schriftzeichen der deutschen Sprache am meisten entspricht. Wenn es sich um die Wahl zwischen großen und kleinen Anfangsbuchstaben handelt, ist den kleinen der Vorzug zu geben. Die Anordnung ist übersichtlich. — Den Schluß bildet ein kurzes Wörterverzeichnis.

4) P. Laufenberg, Tabelle zur neuen Rechtschreibung. Zehnte Auflage. 0,10 *M*, Partiepreis 0,05 *M*.

Diese Tabelle ist dazu bestimmt, daß der Schüler sie zu schneller Belehrung in ihm zweifelhaften Fällen immer in seinem Heft bei sich hat. Die Idee ist gut, und die Ausführung praktisch und übersichtlich. Auf der einen Seite der Tabelle finden wir eine Zusammenstellung der wichtigsten Regeln, auf der anderen ein Verzeichnis „Andere schwierige Schreibungen in alphabetischer Ordnung". Man kann dieses kleine Hilfsmittel den Schülern empfehlen.

Köslin. R. Jonas.

Paul Cauer, Die Kunst des Übersetzens. Ein Hilfsbuch für den lateinischen und griechischen Unterricht. Dritte, vielfach verbesserte und vermehrte Auflage. Mit einem Exkurs über das Präparieren. Berlin 1903, Weidmannsche Buchhandlung. VI u. 166 S. 8. 3,60 *M*.

Wenn ein Buch wie das zur Besprechung vorliegende noch vor Ablauf eines Jahrzehnts in dritter Auflage erscheint, so kann das als deutlicher Beweis dafür gelten, daß es sich in den Kreisen der Gymnasiallehrer großer Beliebtheit erfreut. Seine Eigenart besteht, wie O. Weissenfels in dieser Zeitschrift 1895 S. 147—155 in ausführlicher Besprechung gezeigt hat, darin, daß der Verfasser an einer Fülle einzelner Übersetzungsbeispiele, die fast ausschließlich den gelesensten Schulautoren entlehnt sind, die Kunst des Übersetzens veranschaulicht und die angemessenste Art der Verdeutschung nachweist. Auch in der neuen Auflage, in der der Kreis der Beobachtungen mehrfach erweitert und die Untersuchung hier und da vertieft worden ist, will er, im Gegensatze zu den in den Kreisen der Schüler — mehr als wünschenswert — beliebten Präparationen und Kommentaren der Verflachung und Verarmung, die den philologischen Unterricht bedroht, entgegenarbeiten, indem er — immer an der Hand typischer Beispiele — die für die Übertragung maßgebenden Grundsätze, nach logischen Kategorien geordnet, in Erinnerung bringt. Mit diesen Grundsätzen an sich wird man wohl im all-

gemeinen einverstanden sein müssen. Man wird sich freuen, meine ich, wenn man sieht, wie der Verfasser gegen Jargon, Unnatur, steifleinene Redeweise ankämpft und die Beobachtung der sachlichen Verhältnisse des modernen Lebens — z. B. in Sachen des Kriegs- und des Gerichtswesens — zur Pflicht macht, wie er immer der Absicht des Schriftstellers liebevoll nachgeht und mit einer gewissen Schmiegsamkeit des Nachempfindens das Richtige aufspürt, wie er vor mechanischer Gleichmacherei warnt und für jeden Fall seine besondere Beurteilung verlangt u. s. w. Und selbst da, wo man über Einzelheiten vielleicht anderer Ansicht sein kann, wird man doch für allerlei fruchtbare Anregung dankbar sein und den geistvollen Ausführungen, die durchweg auf gründlicher Kenntnis der alten Sprachen und warmer Liebe zum Altertum wie auch zur Muttersprache beruhen, mit Aufmerksamkeit folgen.

Durchaus zeitgemäß ist der der neuen Auflage angehängte Exkurs über das Präparieren, der, aus der Praxis hervorgegangen, namentlich jüngeren Amtsgenossen in anschaulicher Weise zeigt, wie sie die Schüler zu vernünftiger Benutzung des Lexikons anleiten und zu ehrlicher, selbständiger Tätigkeit erziehen sollen.

Im Interesse des klassischen Unterrichts ist es zu wünschen, daß das vorliegende treffliche Buch sich zu den alten Freunden noch recht viel neue hinzuerwerbe, da es, wie kein anderes Hilfsmittel, dazu berufen ist, in dem Lehrer die Kunst des Verstehens zu vertiefen und ihn zu befähigen, das erworbene Verständnis in den richtigen Ausdruck einzukleiden. Und je ernstlicher die höhere Schule dieses Ziel ins Auge faßt, um so seltener werden, wie R. Menge im Vorwort zur 2. Auflage seiner Ausgabe des Bellum civile S. VI treffend sagt, Klagen laut werden, daß „selbst in den Reifeprüfungen so oft geschmacklose und undeutsche Wendungen zum Vorschein kommen, indem die Schüler immer wieder die Übersetzung der lateinischen Worte anwenden, mit der ihnen diese zuerst eingeprägt worden sind“.

Wernigerode a. H. Max Hodermann.

K. Böddeker und H. Bornecque, Grammaire française pour les classes supérieures de tous les établissements d'enseignement secondaire et pour les séminaires pédagogiques; exposé raisonné des lois de la syntaxe, suivi d'un tableau du système de la conjugaison française et des verbes dits irréguliers. Leipzig 1903, Rengersche Buchhandlung (Gebhardt & Wilisch). VIII u. 172 S. gr. 8. 2,20 *M*, geb. 2,60 *M*.

Der Verfasser hält es für wünschenswert, daß der Unterricht in der französischen Grammatik möglichst bald in französischer Sprache erteilt werde; deshalb hat er im Verein mit Herrn Bornecque in Lille eine französische Ausgabe seines bereits 1896

unter dem Titel „Die wichtigsten Erscheinungen der französischen Grammatik“ erschienenen grammatischen Hilfsbuches veranstaltet. Dabei hat er drei wichtige Veränderungen vorgenommen, indem er Musterbeispiele an die Spitze der Regeln gestellt, auf die Vereinfachung der Syntax und Orthographie, wie sie durch den bekannten Erlaß vom 26. Februar 1901 festgestellt worden ist, Rücksicht genommen und als Anhang auf S. 130—168 eine systematische Darstellung der französischen Konjugation gegeben hat, in der versucht wird, die Abweichungen möglichst aus den Laut- und Sprachgesetzen herzuleiten.

Der Stoff ist nach den Redeteilen geordnet; am Schluß findet sich die Lehre vom Satzbau. Das Ganze umfaßt 376 Paragraphen. Ein kurzer alphabetischer Index erleichtert das Auffinden. Überall bemüht sich der Verfasser, die Einzelerscheinungen unter ein allgemeines Gesetz zu bringen. Die Musterbeispiele sind zweckmäßig gewählt. Außerdem bietet er noch eine ausreichende Anzahl von Belegstellen aus der neueren Literatur mit Angabe des Autors, namentlich aus Régnier's Übersetzung von Schillers Geschichte des Dreißigjährigen Krieges. Die Lehre vom Gebrauch der Zeiten und von der Stellung des Adjektivs ist klar entwickelt. Auch findet sich manche interessante Bemerkung über den Sprachgebrauch, die man anderwärts vergeblich sucht.

Der Verfasser verwahrt sich aber ausdrücklich dagegen, als Anhänger der alten grammatischen Methode angesehen zu werden; er hat bereits 1888 und 1892 schriftlich seine Ansicht begründet, daß die gesprochene Sprache das Fundament des Unterrichts im Französischen sein müsse. Der Gebrauch dieser Grammatik setzt jedoch meines Erachtens schon eine große Reife des Schülers voraus.

Der Druck ist im ganzen korrekt; außer einigen abgesprungenen Akzenten habe ich bemerkt: Quoi qu'il st. Quoiqu'il S. 20 Z. 5 v. u.; Tont st. Tout S. 21 Z. 2 v. u.; die letzte Klammer der Parenthese fehlt S. 28 Z. 2 v. o.; le Hâvre st. le Havre § 134; Les quelques milles Autrichiens st. mille § 205; journeaux statt journaux S. 113 No. 3; Formes dérivés st. dérivées S. 130; l'évangile selon Saint Mathieu st. l'Évangile selon saint Matthieu § 285; L'ennemi entra tambours battant S. 33, dafür doch wohl tambour. Daß in il me tarde de § 85 me Dativ ist, mußte hervorgehoben werden.

Herford i. W. Ernst Meyer.

Hermann Jänicke, Lehrbuch der Geschichte für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. Dritter Teil (für Oberprima). Vom Westfälischen Frieden bis zu Kaiser Wilhelm II. Mit einer Zeittafel und zwei Stammtafeln. Dritte, nach den Lehrplänen von 1901 bearbeitete Auflage. Berlin 1903, Weidmannsche Buchhandlung. VIII u. 182 S. 8. geb. 2,60 ℳ.

Der vorliegende Teil des Geschichtswerkes von Jänicke um-

faßt den Lehrstoff der Oberprima und behandelt die Zeit vom Westfälischen Frieden bis zu den jüngsten Ereignissen, also bis zur Unterwerfung der Buren durch die Engländer und bis zur Expedition gegen China.

Umgearbeitet und ausführlicher dargestellt sind die wirtschaftlichen und sozialen Fragen des 19. Jahrhunderts, die preußische und die deutsche Verfassung. Für diese Umarbeitung hat dem Verfasser als Richtschnur ein Ministerial-Erlaß vom Jahre 1901 gedient, in dem verlangt wird, daß im Geschichtsunterricht der Oberprima für die Abiturienten eine eingehende Behandlung der deutschen Geschichte des 19. Jahrhunderts mit ihren erhabenen Erinnerungen und großen Errungenschaften für das Vaterland gesichert werde. Damit hierfür Zeit gewonnen werde, schlägt Jänicke vor, gewisse Abschnitte der außerdeutschen Geschichte nur kurz zu behandeln oder besser beanlagten Schülern als Aufgabe für einen freien Vortrag zu stellen. Seine Vorschläge sind durchweg annehmbar und durchführbar. Ich möchte aber noch zwei andere Vorschläge machen, bei denen es sich allerdings nicht um eine kürzere Behandlung des im Lehrbuche vorliegenden Stoffes, sondern um eine Kürzung des Stoffes im Lehrbuche handelt. Erstens kann der Spanische Erbfolgekrieg kürzer gegeben werden. Der Kurprinz von Bayern, der übrigens nicht, wie Jänicke behauptet, der einzige direkte Nachkomme des spanischen Königs Philipp IV. war, braucht gar nicht erwähnt zu werden. Ebenso können die Namen Almanza, Villaviciosa und Alberoni und die mit diesen Namen in Zusammenhang stehenden Ereignisse wegfallen. Zweitens schlage ich eine kürzere Darstellung der Zeit der ersten französischen Revolution vor. Es geschieht dies nicht etwa, weil mir die Darstellung von Jänicke nicht gefällt. Sie verdient im Gegenteil wie die meisten Partien des Buches uneingeschränktes Lob, und ich möchte am liebsten nicht eine Zeile davon missen. Aber wir haben, da von Jahr zu Jahr der geschichtliche Stoff durch die neu hinzukommenden Ereignisse wächst, zu einer ausführlichen Behandlung der französischen Revolutionszeit keine Zeit mehr. Die Kriegsgeschichte jener Zeit wird sich ohne Schwierigkeiten und Bedenken erheblich kürzen lassen; aber auch in der eigentlichen Revolutionsgeschichte werden wir auf manche Episode, mag sie uns noch so lieb geworden sein, Verzicht leisten müssen.

Posen. Moritz Friebe.

M. Wilhelm Meyer, Die Naturkräfte. Ein Weltbild der physikalischen und chemischen Erscheinungen. Mit 474 Abbildungen im Text und 29 Tafeln in Farbendruck, Holzschnitt und Ätzung. Leipzig und Wien 1903, Bibliographisches Institut. 672 S. gr. 8. geb. in Halbleder 17 *M.*

Vor kurzem ist die erste Lieferung des nun vollständig vorliegenden, umfangreichen Werkes in dieser Zeitschrift angezeigt

worden. Ein eingehenderes Studium der „Naturkräfte" offenbarte dem Referenten die ungemeine Vielseitigkeit des Verfassers, die Beweglichkeit seiner Phantasie und seiner Darstellungsgabe und die Kühnheit, mit der er an die heute noch unlösbar scheinende Aufgabe einer wirklich einheitlichen Naturauffassung herangetreten ist. Das Urteil über das jedenfalls bedeutende Werk wird verschieden ausfallen, je nachdem man den Blick am einzelnen haften läßt oder ihn aufs Ganze richtet.

Im ersten Falle drängt sich dem aufmerksamen Leser eine Zahl von Anstößen der Darstellung auf, die eine erneute, gründliche Durcharbeitung des Textes für eine neue Auflage notwendig machen. Es würde hier zu weit führen, einzelne Unrichtigkeiten, Ungenauigkeiten, Unklarheiten und Druckfehler anzuführen. Ihr Vorhandensein gereicht dem sonst vortrefflichen Werke nicht zum Vorteil, wird doch das Verständnis des Inhaltes, trotzdem sich die Darstellung meist in popularisierendem, leichtflüssigem Unterhaltungston bewegt, bei solchen Lesern, deren naturwissenschaftliche Kenntnisse nicht schon fest begründet sind, wesentlich erschwert.

Als Ganzes betrachtet, stellt das Werk eine bedeutende Arbeit dar. Der Verfasser, der mit den besten Hilfsmitteln der Darstellung und mit den neuesten Anwendungen der Technik vertraut ist, entwirft hier ein großartiges Bild unserer heutigen Naturerkenntnis in bemerkenswerter Vollständigkeit bis in die allerneueste Zeit, bietet doch dieses Werk auch materiell manches, was die bekannten Lehrbücher der Physik und Chemie nicht enthalten. Nicht eine trockene, systematische Aneinanderreihung physikalischer und chemischer Gesetze zieht an unserm Auge vorüber, sondern in eigenartigen, interessanten Gedankenverbindungen werden ganze Gebiete überschaut und selbst scheinbar fern von einander liegende Teile unserer Wissenschaft in nahe Beziehungen gebracht. Der das ganze einheitlich verbindende Faden ist die atomistische Weltauffassung. Indem der Verfasser jede Fernwirkung verwirft, sucht er alle Erscheinungen aus Atombewegungen zu erklären. Von den Uratomen ausgehend, baut er die Atome der Elemente, die Moleküle, die irdischen und kosmischen Körper auf. Aus fortschreitenden und rotierenden Bewegungen erklärt er die Gravitation, die molekularen und chemischen Wirkungen ebenso, wie die Naturvorgänge, die sich auf Wellenbewegungen zurückführen lassen. Selbst die neuesten Strahlengruppen werden in die allgemeine Ätherbewegungstheorie eingereiht. So stellt sich das Werk als eine großartige Spekulation auf physikalisch-chemischem Gebiete dar. Da lag der Versuch nahe, hin und wieder die Grenzen unserer heutigen Naturerkenntnis zu durchbrechen und hinter den Vorhang zu schauen, der heute und vielleicht immer die Geheimnisse des Naturwirkens unsern geistigen Augen entzieht. So sehr der Verfasser von der Unsicherheit solcher

Hypothesen überzeugt ist, ebenso sehr glaubt er an ihren Wert für die Weiterentwicklung der Wissenschaft. S. 523 sagt er: „In die völlige Unmöglichkeit versetzt, alle diese Gebiete zu beherrschen, muß für den einzelnen die Aufstellung von Hypothesen, mögen diese auch zunächst etwas kühn erscheinen, notwendig fruchtbringend werden, indem sie Gesichtspunkte eröffnen, die den Spezialforschern von ganz fernstehender Seite her Winke geben, mag sich auch bei der notwendigen experimentellen Prüfung manche jener Ideen als unzutreffend erweisen".

Nachdem der Verfasser im ersten und zweiten Teile die Äthertheorie auf die Erklärung der bekannten physikalischen und chemischen Erscheinungen angewendet hat, entrollt er im letzten Teile das Gesamtbild aller Naturvorgänge in ihrem inneren Zusammenhange. Hier treten nun deutlich die Vorzüge und Mängel der Spekulation hervor. Man wird ergriffen von der Größe der Aufgabe, man tut schwindelnde Einblicke in die Tiefen und Höhen der Naturvorgänge — aber überall bleiben Fragen übrig, die unerledigt sind und doch notwendig zu einem befriedigenden Verständnis erledigt werden müßten. Ja das Ganze zeigt nur zu deutlich, wie weit wir auch heute noch von einer wirklich einheitlichen Naturauffassung entfernt sind.

Das ungemein anregende Werk sei dem Studium wohlunterrichteter Laien und auch der Fachmänner empfohlen. Die Ausstattung ist in jeder Beziehung vortrefflich.

Berlin. R. Schiel.

Wilhelm Biscan, Was ist Elektrizität? Eine Studie über das Wesen der Elektrizität und deren kausalen Zusammenhang mit den übrigen Naturkräften für Gebildete aller Stände. Leipzig 1902, Hachmeister und Thal. IV u. 80 S. 8. 1,50 *M*.

Nach einer schwungvollen Einleitung definiert der Verfasser die Kraft als Masse in Bewegung, bespricht die Bewegungen der Körper, dann die der Moleküle (Körperwärme) und die des Äthers (strahlende Wärme, Licht, Elektrizität). Die statische Elektrizität wird als ein Spannungszustand des Äthers, die strömende als eine Fortbewegung des Äthers im Leiter erklärt. Die Entstehung der elektromotorischen Kraft im galvanischen Element wird einer Störung im Gleichgewicht des die Moleküle umgebenden Äthers durch die chemischen Vorgänge zugeschrieben; beim Akkumulator bezieht sich der Verfasser kurz auf die chemischen Vorgänge, bei der Induktion stützt er sich darauf, daß, wenn eine Ätherbewegung im Kupferleiter eintritt, auch der benachbarte Äther in irgend einer Weise an dieser Bewegung teilnimmt; dabei werden Induktion und Elektromagnetismus wohl nicht genügend auseinandergehalten. Endlich spricht er von oscillatorischen Entladungen und schließt mit kurzer Zusammenfassung und einem Dichterworte.

Der Verfasser betont selbst die Schwierigkeiten seines Vorhabens. In der Tat muß er dem Publikum, das er sich gewählt hat, eine Menge von Tatsachen, Definitionen und dergl. als neu mitteilen; die „Erklärung" der Erscheinungen, auf die der Verfasser großen Wert legt, wird daher bei den Lesern nicht auf sehr sichere Grundlagen zu stehen kommen. Für einen jungen Mann, der eine elektrotechnische Schule, wie die vom Verfasser geleitete, besucht hat, gibt die Schrift vielleicht einen dankenswerten Überblick. Einige Bemerkungen in agitatorischem Sinne sind nach Ansicht des Berichterstatters dem Gesamteindruck des Büchleins nicht förderlich; dasselbe gilt von einigen Mängeln der Sprache, wobei von Austriazismen ganz abgesehen sei. Manche Satzbauten fallen einfach aus ihrem Gefüge.

Zittau i. S. R. Lamprecht.

K. Wickenhagen, Das Rudern an den höheren Schulen. Rendsburg 1903, Coburgsche Buchhandlung (C. Sieke). 68 S. 1,60 *M*.

Unter den Führern, die dem deutschen Schulturnen in seiner neuen Entwickelung die Bahn gewiesen haben, nimmt Wickenhagen die erste Stelle ein. Seiner alle Teile dieses Unterrichtsfaches umfassenden Sachkenntnis, seinem besonnenen und furchtlosen Urteil ist der hohe Aufschwung, den die körperliche Ausbildung unserer Jugend in letzter Zeit genommen hat, zu verdanken. Was Wickenhagens schriftstellerische Tätigkeit auf dem Gebiete des Schulturnens und Jugendspiels auszeichnet, ist der weite Blick und hohe Standpunkt, der den Verfasser nicht an der Technik des Unterrichts, die er meisterhaft beherrscht, sich genügen läßt. Immer ist ihm das Turnen ein den anderen Unterrichtsfächern gleichwertiger Gegenstand, eingeordnet in das Ganze der Jugenderziehung. Er adelt es durch die ideale Auffassung von seinem Wert. Denn unmittelbarer als sonst ist dem Turnen sein Ziel gesteckt, die Tüchtigkeit im Dienst für König und Vaterland; und wenn für die anderen Unterrichtszweige das Sprichwort gelten mag: non scholae sed vitae discimus, so lautet hier die besondere Devise: patriae.

Von solcher Gesinnung ist auch die vorliegende Schrift getragen. In erster Linie ist sie für solche Lehrer und Schulen bestimmt, die den Rudersport betreiben oder in der günstigen Lage sind, ihn betreiben zu können. Diesen bietet das Buch die wertvollsten Fingerzeige zur Belebung und Vervollkommnung der trefflichsten aller körperlichen Übungen, oder es regt durch die Zusammenstellung der erfreulichen Erfahrungen, die bereits mit dem Schülerrudern gemacht worden sind, die Säumigen und Bedenklichen zur Nacheiferung an. Der erfahrene Fachmann — denn Wickenhagen war der erste, der den Versuch machte, den Rudersport in die Schule einzubürgern, und dreiundzwanzig Jahre einer fröhlichen

Blüte dieser Übung in Rendsburg zeugen von seinem Geschick — gibt uns hier genaue Anweisungen über die Beschaffung des nötigen Bootsmaterials; besonders dankenswert aber ist das Kapitel über das Vereinsleben, das die schwierige Frage, das Schülerrudern in den Schulbetrieb einzuordnen, in glücklichster Weise löst. Einen hübschen Schmuck des Buches bilden die zahlreichen Abbildungen. zum größten Teil nach Photographien der Schüler-Rudervereine hergestellt, Boote im Wasser von anmutiger Landschaft umrahmt, oder die fröhliche junge Mannschaft mit Booten zu Lande vor dem Boothause gruppiert. Die also verewigten Vereine finden wohl auch in diesen Bildern eine Anerkennung ihrer Tätigkeit und einen Ansporn zum weiterem Streben.

So ist das Buch ein unentbehrliches Hilfsmittel zur Einrichtung des Schülerruderns und eine schätzenswerte Gabe allen Anstalten. die diese Übung in ihren Betrieb schon aufgenommen haben. Es macht aber den Anspruch auf allgemeine Beachtung durch die Anbahnung einer neuen Richtung in unserer Jugenderziehung und muß daher allen Pädagogen und Freunden der Jugend warm empfohlen werden. Die Schule soll sich der Erholung der Schüler annehmen und sie auf die richtige Bahn führen. Je nach den Verhältnissen werden die Wege, die einzuschlagen sind, natürlich verschieden sein. Ein Muster bietet uns Wickenhagen, das nicht schwer auf andere Fälle übertragen werden kann, wenn man sich die Voraussetzungen, von denen das Buch ausgeht, zu eigen macht: mehr Vertrauen in den guten Kern unserer Primaner und Lockerung des Zwanges, mit dem noch vielfach die Schule den Erwachsenen unterschiedslos mit dem Knaben fesselt und der zu den bedauerlichsten Auswüchsen in dem Schülerleben geführt hat und führen muß.

Rastenburg. G. von Kobilinski.

DRITTE ABTEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN, NEKROLOGE, MISZELLEN.

Bericht über die 16. Versammlung von Religionslehrern der Provinz Sachsen und der benachbarten Herzogtümer.

Während in früheren Jahren die Religionslehrer-Konferenz für die Provinz Sachsen und die benachbarten Herzogtümer stets am Dienstag und Mittwoch nach Ostern stattgefunden hatte, wurde sie in diesem Jahre am 9. und 10. Juni abgehalten, nachdem das Königliche Provinzial-Schulkollegium in Magdeburg und die Herzogliche Oberschulbehörde von Anhalt dem Wunsche der Konferenz-Mitglieder, ihre Verhandlungen auf Dienstag und Mittwoch nach dem Trinitatisfeste verlegen zu dürfen, in dankenswertester Weise nachgekommen waren. Wie gewöhnlich trug die Versammlung am Abend des 9. Juni einen zwangloseren Charakter, während der Mittwoch für die Hauptverhandlung bestimmt war. Der Besuch, für den die Religionslehrer laut Verfügung der oben genannten Behörden Urlaub erhalten sollten, war ein guter; die Zahl der Teilnehmer betrug fast 50. Leider waren die Mitglieder des Königlichen Provinzial-Schulkollegiums durch Amtsgeschäfte am Erscheinen verhindert, dagegen wohnte Herr Generalsuperintendent D. Holtzheuer-Magdeburg den Verhandlungen an beiden Tagen bei.

Das von der vorigen Konferenz für die Abendversammlung festgesetzte Thema lautete: Wie rüsten wir unsere Schüler für den Kampf gegen den Ultramontanismus aus? Referent war der Unterzeichnete. Er knüpfte seine Auseinandersetzungen, die veröffentlicht werden, an folgende Leitsätze an:

1) Eine Ausrüstung unserer Schüler für den Kampf gegen den Ultramontanismus ist notwendig a) mit Rücksicht auf die Anweisung der Lehrpläne, b) in Anbetracht der herrschenden Zeitverhältnisse, c) wegen der auffallenden Unkenntnis, die bei unsern Gebildeten über Wesen und Ziele des Ultramontanismus herrscht.

2) Die Ausrüstung unserer Schüler für den Kampf gegen den Ultramontanismus erfolgt in erster Linie durch Aufklärung über dessen Wesen, doch ist damit die Darlegung zu verbinden, daß Katholizismus und Ultramontanismus keineswegs gleichbedeutend sind.

3) a) Das Widerchristliche des Ultramontanismus muß sowohl bei der Besprechung neutestamentlicher Schriften wie bei der Behandlung der Kirchengeschichte gezeigt werden. b) Dabei kann ein doppelter Weg gewählt werden, nämlich einerseits der gelegentlicher Hinweise, andrerseits der der systematischen Darstellung; am besten werden beide Wege nacheinander eingeschlagen. c) Der Platz für die in Rede stehenden Erörterungen sind die Klassen IIb bis Ia, nicht die tiefer liegenden.

4) Auch andere Lehrfächer, besonders das Deutsche und die Geschichte, sind dazu berufen, das Verderbliche im Wesen des Ultramontanismus zu zeigen und an der Ausrüstung unserer Schüler gegen ihn mitzuarbeiten.

5) Der Religionslehrer muß durch kräftige Betätigung seines evangelischen Standpunktes den Schülern das Gefühl für den Wert evangelischer Lebensauffassung und Weltanschauung erschließen.

Die an das Referat sich anschließende Debatte ergab im wesentlichen die Zustimmung der Versammlung zu den Ausführungen des Referenten.

Über den zweiten Tag der Konferenz waltete insofern ein Unstern, als der im vorigen Jahre bestimmte Referent, Herr Professor und geistlicher Inspektor am Kloster U. L. Fr. in Magdeburg Ziegler, kurz vorher schwer erkrankt war und daher das angesetzte Thema: Die moderne Theologie und ihre Forderungen an den Religionsunterricht nicht behandeln konnte. Unter solchen Umständen war es doppelt erfreulich, daß im letzten Augenblick der Vorsitzende der Konferenz, Herr Professor Dr. Heinzelmann-Erfurt in die Lücke trat, indem er im Anschluß an einen schon im Druck erschienenen Vortrag über das Thema sprach: Goethes religiöse Entwicklung und seine Bedeutung für den evangelischen Religionsunterricht. Die Leitsätze, in die er seine Ausführungen zusammenfaßte, waren folgende:

1) Eine eingehende Beschäftigung mit Goethes Leben und Werken ist dem evangelischen Religionslehrer, der den Unterricht auf der Oberstufe höherer Schulen erteilt, sehr zu empfehlen, insbesondere ist eine nähere Kenntnisnahme von seiner religiösen Entwicklung wünschenswert.

2) Eine gelegentliche Hinweisung auf die Persönlichkeit Goethes, auf seine religiös-sittliche Grundanschauung sowie auf einzelne Aussprüche des Dichters in seinen wichtigsten lyrischen, epischen und dramatischen Werken empfiehlt sich auf den Unterricht in Prima höherer Schulen zu beschränken.

3) Dabei sind die mehr negativ-kritisch gearteten mündlichen oder brieflichen Äußerungen Goethes mit großer Vorsicht von dem Lehrer zu verwenden.

4) Dagegen können die positiv-religiösen bezw. religiös-sittlichen Aussprüche des Dichters in seinen klassischen Dichtungen, besonders in der Iphigenie, im Egmont, Tasso, Hermann und Dorothea und im Faust, sowie auch in seinen Gesprächen mit Eckermann mit großem Nutzen verwendet werden.

Die feinen und geistvollen Auseinandersetzungen des Referenten fanden die dankbare Zustimmung der Versammlung.

Als Themata für die nächstjährige Konferenz wurden festgesetzt für die Abendversammlung entweder das diesmal nicht behandelte oder: Wie ist die neuere nachreformatorische Kirchengeschichte auf der Oberstufe höherer Schulen zu behandeln?, für die Hauptversammlung die Frage: Auf welchen Stufen, in welcher Ausdehnung und in welcher Form ist die christliche Sittenlehre auf höheren Schulen zu behandeln? Für jedes Thema wurde je ein Referent und ein Ersatzmann bestimmt, nämlich die Herren Professor Ziegler bezw. Oberlehrer Dr. Consbruch-Halle und die Herren Direktor Dr. Zange-Erfurt und Professor Windel-Halle. Der Vorstand wurde wiedergewählt.

Halle a. S. Otto Genest.

VIERTE ABTEILUNG.

EINGESANDTE BÜCHER

(Besprechung einzelner Werke bleibt vorbehalten).

1) L. Winkler, Ausblicke auf die preußische Gymnasialreform. Progr. Brünn 1903. 17 S. gr. 8.

2) C. Rosenkranz, Über sexuelle Belehrungen der Jugend. Halle a. S. 1903, H. Schroedel. 17 S. gr. 8. (S.-A. aus der „Praxis der Volksschule" 1903, Heft 8).

3) A. Schmarsow, Unser Verhältnis zu den bildenden Künsten. Sechs Vorträge über Kunst und Erziehung. Leipzig 1903, B. G. Teubner. IV u. 160 S. gr. 8. 2 *M*, geb. 2,60 *M*.

4) K. Tumlirz, Deutsche Schulgrammatik. Vierte Auflage. Leipzig 1903, G. Freytag. VII u. 232 S. gr. 8. geb. 3 *M*.

5) J. Hense, Deutsches Lesebuch für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. Erster Teil: Dichtung des Mittelalters. Vierte Auflage. Freiburg i. B. 1903, Herdersche Verlagshandlung. XI u. 252 S. gr. 8. 2,20 *M*, geb. 2,65 *M*.

6) O. Weise, Die deutschen Volksstämme und Landschaften. Mit 29 Abbildungen. Zweite Auflage. Leipzig 1903, B. G. Teubner. VI u. 128 S. geb. 1,25 *M*. (Aus Natur und Geisteswelt Band 16.)

7) A. Zünd-Burguet, Das französische Alphabet in Bildern. Schüler-Ausgabe zu: Méthode pratique, physiologique et comparée de prononciation française. Deutsche Ausgabe. Marburg 1903, N. G. Elwert. XI u. 50 S.

8) L. Sudre, Petit manuel de prononciation française à l'usage des étrangers. Fasc. I: Voyelles françaises. Paris 1903, H. Didier. 64 S. 12.

9) O. Boerner und Cl. Pilz, Französisches Lesebuch insbesondere für Seminare. Teil II: Für die Oberklassen höherer Schulen und zur Vorbereitung auf Fach- und Rektoratsprüfungen. Leipzig 1903, B. G. Teubner. X u. 314 S. gr. 8. geb. 3 *M*.

10) V. Mackenroth, Mündliche und schriftliche Übungen zu Kühns französischen Lehrbüchern. Erster Teil. Mit einem grammatischen Elementar-Kursus von Karl Kühn als Anhang. Zweite Auflage. Bielefeld 1903, Velhagen & Klasing. XIV u. 160 S. geb. 1,80 *M*.

11) F. Glauning, Didaktik und Methodik des englischen Unterrichts. Zweite Auflage. München 1903, C. H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung (Oskar Beck). IV u. 110 S. Lex.-8. 2,50 *M*. (Baumeister, Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre III 2, 2. Hälfte.)

12) Burnett, Little Lord Fountleroy, edited with explanatory notes by A. Stoeriko. Gotha 1902, F. A. Perthes. IV u. 129 S. Wörterbuch 19 S. kl. 8. geb. 1 *M*.

13) F. Polack, Erstes Geschichtsbuch für einfache Schulverhältnisse. Lehr- und Lesebuch für den ersten Geschichtsunterricht. Mit 48 Abbildungen. Leipzig 1903, Th. Hofmann. 80 S. kart. 0,50 *M*.

14) W. Ule, Lehrbuch der Erdkunde für höhere Schulen. Ausgabe A in zwei Teilen. Erster Teil: für die unteren Klassen. Vierte Auflage. Mit 2 farbigen und 53 Schwarzdruck-Abbildungen. Leipzig 1903, G. Freytag. VIII u. 144 S. gr. 8. geb. 1,80 *M*.

ERSTE ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Homer als Anfangsunterricht.

Für einen erwachsenen Menschen, der Griechisch lernen wollte, gäbe es vielleicht kein besseres Mittel als, unter kundiger Leitung, mit Homer anzufangen. Den Gedanken, auch in der Schule diesen Weg zu gehen, hatte vor 50 Jahren Heinrich Ludolf Ahrens am Lyceum in Hannover verwirklicht. Jetzt soll dort, wo diese Besonderheit nach 1866 dem Uniformierungstriebe der preußischen Verwaltung zum Opfer gefallen ist, der Versuch erneuert werden. Dagegen wäre nun kaum etwas einzuwenden; wenn nur nicht das Unternehmen von vornherein mit dem Anspruch aufträte, allgemeine Geltung zu erlangen — zunächst für alle Reformgymnasien und, da man deren Lehrplan zum herrschenden zu erheben hofft, mittelbar bald für alle Gymnasien überhaupt. Anstatt den Versuch im stillen zu machen und später, wenn er gelungen wäre, über den Erfolg zu berichten, veröffentlichen die beiden Schulmänner, die sich zu einer Neubearbeitung des Ahrensschen Elementarbuches zusammmengetan haben, im voraus an hervorragenden Stellen ihr Programm[1]), doch in keiner andern Absicht als um schon jetzt Anhänger zu werben. Zu diesem Zweck versprechen beide zuversichtlich die besten Wirkungen von der neuen Methode: der eine den Gewinn von fast einem Jahre für die Lektüre griechischer Schriftsteller, da ja der bisherige bloß grammatische Vorkursus verschwinden werde (Agahd S. 438); der andere gar den Anbruch einer „neuen Epoche in der Geschichte des griechischen Unterrichts, in welcher der hohe Wert des hellenischen Geistes für die deutsche Bildung erst voll hervortreten würde" (Hornemann S. 367). Da heißt es denn doch: *νᾶφε καὶ μέμνασ' ἀπιστεῖν*. Vor allem dürfen wir uns durch Autoritäten nicht

[1]) Ferdinand Hornemann, Der griechische Unterricht im neuen Gymnasium. Neue Jahrb. XII (1903) S. 353—367. — R. Agahd, Homer als Grundlage des griechischen Elementar-Unterrichtes. Monatschr. f. höh. Schulen II (1903) S. 433—446.

bestimmen lassen, durch die Aussagen früherer Mitarbeiter und Schüler von Ahrens, von denen die Vortrefflichkeit jenes Verfahrens gerühmt wird. Auf der Kasseler Novemberkonferenz der Reformschulmänner im J. 1901 hat Geheimrat Lahmeyer, der doch auch zu jener Zeit Lehrer am Lyceum in Hannover war, ausdrücklich davor gewarnt, die Frage der Ahrensschen Methode mit der des Frankfurter Lehrplans zu verquicken; und aus den Kreisen ehemaliger Schüler könnte ich ebenfalls ein abmahnendes Votum anführen, einen Ausdruck der Klage darüber, daß die erste Eingewöhnung in Homer nachher einer sicheren Beherrschung des Attischen dauernd hinderlich gewesen sei.

Alle solche Zeugnisse haben für die praktische Frage schon deshalb nur beschränkten Wert, weil die Verhältnisse, unter denen der alte Plan durchgeführt werden soll, wesentlich geänderte sind. Den persönlichen Anteil, den ein Gelehrter und Schulmann wie Ahrens an dem Gelingen eines schwierigen didaktischen Experiments gehabt hat, könnnen wir nicht gering anschlagen, wenn auch er selbst in liebenswürdiger Bescheidenheit diese Schätzung abzulehnen suchte. Dann hatte er mit viel geringeren Schülermengen zu rechnen, als sie heute das Gewöhnliche sind[1]); 21 waren für ihn schon „eine zahlreichere Klasse" (Elementarb. S. XVIII). Endlich dürfen wir uns doch nicht verhehlen, daß die Lernfähigkeit der Schuljugend, die Möglichkeit, ihr etwas zuzumuten, im Laufe der letzten Generation erheblich nachgelassen hat. Nachdem drei preußische Schulreformen den Lehrern die Gefahr der Überbürdung so anschaulich gemacht und ihnen insbesondere für den Sprachunterricht die Pflicht eingeschärft haben, „die Auswahl dessen, was gelernt und eingeübt werden soll, überall auf das Wichtigste, d. h. auf das häufig Vorkommende und Charakteristische zu beschränken" (Lehrpl. 1901 S. 28): da ist es doch ein seltsamer Gedanke, dem ersten Unterricht in einer ohnehin schwierigen Sprache einen Stoff zu Grunde zu legen, der die Ausscheidung von etwas Regelmäßigem, das festzuhalten wäre, so gut wie unmöglich macht, vielmehr eine bunte Fülle von Einzelheiten bietet, die von dem, der noch keinen Rahmen mitbringt um sie einzuordnen, nur vokabelmäßig angeeignet werden können.

Der grammatische Vorkursus, der einen solchen Rahmen schaffen könnte, soll ja „verschwinden", d. h., bescheidner ausgedrückt, er soll auf ein möglichst geringes Maß beschränkt werden. Agahd versichert (S. 440), er werde die Dauer von sechs Wochen jedenfalls nicht überschreiten. Ob sich das so genau vorher

---

[1]) Es ist vollkommen begreiflich, wenn sich mit der Begeisterung für die Ahrenssche Methode der Wunsch verbindet, das Griechische am Gymnasium fakultativ zu machen. In kleinen Zirkeln, deren Unterrichtsbetrieb der Weise des Privatunterrichtes nahe käme, ließe sich von der Einführung durch Homer eher etwas Gutes hoffen.

sagen läßt? Ein Gesinnungsgenosse in Uerdingen a. Rh., Wilhelm Hüttemann, der kürzlich im „Humanistischen Gymnasium" (1903 S. 226 ff.) das Wort ergriffen hat, um allen bisherigen griechischen Unterricht zu tadeln und den Beginn mit Homer zu empfehlen, meint, zur einleitenden Durchnahme der Grammatik würden zwei Tertiale ausreichen, das sind 26 Wochen. Ahrens selbst (Elmb. XIX) nahm 18 Stunden Grammatik vor dem ersten Anfange des Lesens, unterbrach dieses dann aber mehrmals, um solche Partien der Formenlehre zu behandeln, „welche in umfassenderem Zusammenhange leichter faßlich erscheinen" (S. XIII f.); als ein Beispiel dieser Art nennt er „die starke Flexion" (§ 71—84 seines Buches), d. h. die Konjugation der Verba auf *μι*, des Perf. Pass. und des Aor. Pass. Im ganzen also wird doch wohl auch er mehr als 6 Wochen auf zusammenhängenden grammatischen Unterricht verwendet haben. Darauf deutet schon die Art seiner Anmerkungen — zum Text des neunten Gesanges der Odyssee — hin, in denen Formen wie *δειπνήσειαν* 155, *ἀμῷεν* 135, *ἐτέτυκτο* 190 nicht erklärt sind, mithin vorausgesetzt wird, daß der Schüler sie ihrer Bildung nach bereits verstehen kann. In anderen, recht zahlreichen Fällen ist die neue Form einfach übersetzt, sei es deutsch oder lateinisch, z. B. 72 *κάθεμεν* „wir ließen nieder", 88 *προΐειν* „ich entsandte", 91 *μίγεν* „(sie) mischten sich", 93 *δόσαν* „(sie) gaben", 118 *γεγάασιν* „*sunt*", 158 *ἔδωκε* „*dedit*", 210 *ὀδώδει* „duftete". Hier wird also vorläufig auf Erklärung überhaupt verzichtet; die einzelne Form soll als Vokabel gemerkt werden. Das gilt denn auch von 189 *ᾔδη*, 206 *ᾐείδη* „er wußte", 215 *εἰδώς, -ότος* „wissend", 182 *εἴδομεν* „wir sahen", wo die Übersetzung wohl aus Versehen unterblieben ist. Wer Griechisch unterrichtet hat, weiß, welche Mühe es den Jungen macht, Formengruppen wie die von *ἰδεῖν* und *εἰδέναι* auseinander zu halten; immer wieder muß man das üben, indem man die ähnlichen Stämme mit den verschiedenen Typen der Aorist- und Perfektbildung zusammenbringt. Wie nun, wenn nicht im voraus diese Typen feststehen und dem Lernenden vertraut sind? Doch auch bei einfacheren Verhältnissen, wo eine Gefahr der Verwechselung nicht vorliegt, werden Formen, die zueinander in Beziehung stehen, schon recht oft vorgekommen sein müssen, ehe sich durch sei es unbewußte oder ausgesprochene Association eine Vorstellung von systematischem Zusammenhang in den jugendlichen Köpfen bildet. Ja man kann zweifeln, ob dies bei anderen als vorzüglich begabten Knaben überhaupt erreicht werden würde.

Dieses Bedenken meint Agahd damit zu entkräften, daß er sagt, dasselbe lasse sich gegen j e d e induktive Methode einwenden (S. 441). Gewiß; und deshalb ist überall, wo es gilt ein System von Flexionsformen anzueignen, die Herleitung aus Stamm und Endungen, deren Schema vorangestellt wird, das natürliche Ver-

fahren, der Umweg durch Induktion eine zeitraubende Spielerei[1]). Bei Homer kommt aber noch etwas Besonderes hinzu. Die „feste Einprägung“ der allmählich bekannt gewordenen Formen, die auf die Dauer nicht entbehrt werden kann und die ja selbst Hornemann (S. 365) fordert, wird sich auch in Zukunft nur durch redliche Übung, durch mündliches und schriftliches Exerzieren erreichen lassen. Und so würden wir denn das, was früher nur hier und da ein eingefleischter Pedant fertig brachte, Formenextemporalien in homerischem Dialekte künftig als allgemeine Einrichtung haben. Agahd, der dieser Konsequenz furchtlos entgegensieht, sucht dem peinlichen Eindruck, den der Gedanke auf seine Leser machen könnte, dadurch vorzubeugen, daß er versichert (S. 441), diese Art schriftlicher Übungen sei ja nicht so gemeint, als solle sie „in die homerische Poesie einführen“. Das fehlte auch noch! Aber den Jungen die Lust an der homerischen Poesie verleiden wird sie ganz gewiß. Und schließlich doch ohne Erfolg für die Sicherheit des grammatischen Wissens. Eine solche kann für Homer deshalb nicht erzielt werden, weil der Zustand seiner Sprache in sich selber den Charakter des Schwankenden und Unsicheren trägt. Für die Präposition *ἐν* gibt Ahrens im Elementarbuch (zu *ι* 99) noch drei andere Formen an: *ἐνί, εἰν, εἰνί*. Statt des einen *ἦν* lernt der Homer-Anfänger ein vierfaches: *ἦν, ἔην, ἤεν, ἤην*; neben *εἶναι* muß er zwei weitere Gestalten desselben Wortes merken, *ἔμεναι* und *ἔμεν*, deren jede noch wieder auf doppelte Art erscheinen kann, mit *μ* oder mit *μμ*. In dem Ahrensschen Vorkursus der regelmäßigen Flexion steht für den Infinitiv des starken Aorists eine Reihe von 4 Formen: *τραπέμεναι, τραπέμεν, τραπεῖν, τραπέειν*. Nimmt man andre durchgehende Erscheinungen hinzu — die Mannigfaltigkeit im Dat. Plur. der konsonantischen Deklination, den Wechsel zwischen *-νται -ντο* und *-αται -ατο*, die Unbeständigkeit des Augmentes, das Nebeneinander der Typen *ἔβαν* und *ἔβησαν* —, so wird man schwerlich geneigt sein den Satz zu unterschreiben: „Die homerische Sprache bietet dem Gedächtnis in Wahrheit eine geringere, gewiß keine größere Fülle des Lernstoffs als das Attische“.

Allerdings ist dies ein Wort von Ahrens, das Agahd (S. 438) zitiert; aber durch Autorität wird eine solche Frage nicht entschieden, wo jeder Augen hat um selber zu sehen. Die Behauptung war schon im J. 1852 kühn genug; es scheint, daß in der Freude über die gewonnene sprachgeschichtliche Einsicht, über die unmittelbare Aufhellung, die manche attischen Formen von den älteren homerischen erfuhren, Ahrens die Menge und das Gewicht dessen, was immer noch unerklärt blieb, unterschätzt hat. Heute

---

[1]) Zur Begründung dieses Urteils wolle man Gramm. mil.[3] S. 24 f. vergleichen.

würde er selbst wahrscheinlich der erste sein, die Berufung auf sein damaliges Urteil abzulehnen. Denn im Verlaufe von Forschungen, an denen gerade Ahrens hervorragenden Anteil gehabt hat, ist es dahin gekommen, daß uns die homerische Sprache nicht ein Bild erhöhter Klarheit und Ordnung bietet, sondern einen Eindruck größerer Buntheit und Regellosigkeit macht, als man vor einem halben Jahrhundert zu erkennen vermochte. Er hoffte, daß es gelingen könnte dem Texte ein einfacheres Aussehen zu geben, indem „verderbte Formen auf ihre echte und gesetzmäßige Gestalt zurückgeführt" würden (Elmb. VIII f.); und bekanntlich gehen einige wertvolle Emendationen — z. B. *Αἰόλου μεγαλήτορος* u. ä. — auf Ahrens zurück. Im ganzen aber hat jene Hoffnung, indem man ihr nachging, sich selbst widerlegt. Bekker, der im J. 1858, und Nauck, der von 1874 an es unternahm die ursprüngliche Sprachform der homerischen Gesänge herzustellen, haben auch das beschränkte Maß von Uniformierung, zu dem sie gelangten, nur dadurch erkaufen können, daß sie mit stärkeren Eingriffen in den Text und mit Streichungen freigebig verfuhren. Zu noch größeren Gewaltsamkeiten sah sich Fick gedrängt, der auf dem eingeschlagenen Wege mit einer kühnen Hypothese weiterschritt. Als ich selbst dann vor 20 Jahren mich daran machte, die Ergebnisse der sprachwissenschaftlichen Textkritik in einer Schulausgabe zu verwerten, verzichtete ich von vornherein auf die Gewinnung eines einheitlichen Laut- und Formenbestandes, unterließ grundsätzlich solche Korrekturen, die bloß um der Altertümlichkeit willen empfohlen waren, und begnügte mich Stellen zu bessern, an denen durch die jüngere Sprachform ein grammatischer oder metrischer Anstoß entstanden war. Während der Arbeit an meiner Ausgabe, die fast ein Jahrzehnt dauerte, wurde es mir immer deutlicher, wie die sprachliche Vereinfachung des Homertextes ein unmögliches Ziel gewesen war, das die Wissenschaft anfangs allerdings mit gutem Rechte verfolgt hatte, das aber auf Grund der eben hierbei gemachten Erfahrungen aufgegeben werden mußte. Die Mannigfaltigkeit in Flexionsformen und Lautverhältnissen, die sich uns darbietet, ist nicht so sehr Wirkung einer gestörten Überlieferung als natürlicher Niederschlag aus der allmählichen Entstehung der Epen.

Dies gilt nun vor allem in bezug auf die Grundtatsache, die Mischung der beiden Dialekte. Ahrens gedenkt ihrer in seinem Elementarbuch u. a. bei dem Paradigma der Personalpronomina (*ἄμμες ὔμμες* neben *ἡμεῖς ὑμεῖς*), geht aber nicht im Zusammenhange darauf ein: daß bei Homer Äolisch und Ionisch vermengt sind, zwei Mundarten, die sich ähnlich zu einander verhalten wie die Sprache Hebels zu der von Klaus Groth. In der Tat hatte diese Erkenntnis vor 50 Jahren noch nicht dieselbe Bedeutung wie jetzt. Erst die Arbeiten von Hinrichs

(1875) und Fick haben gezeigt, wie stark das äolische Element im Epos ist; und durch Ficks Versuch, es äußerlich partienweise auszusondern, ist weiter klar geworden, wie untrennbar und zu einem wie regellosen sprachlichen Gebilde dieses Element mit dem jüngeren, ionischen verschmolzen ist. Wie soll sich nun hierzu der Unterricht verhalten? Zumal, wenn er von Homer ausgeht und mit seiner Hilfe die Schüler von vornherein (Agahd S. 439) an „historische Behandlung“ gewöhnen, ihnen einen „rationellen, systematischen Einblick in das Wesen der Sprache“ gewähren, „einen anschaulichen Begriff davon, was Entwicklung der Sprache ist“ (Hornemann S. 365), verschaffen will! — Von großem Interesse müßte es sein, über diese Kardinalfrage die Reformatoren sich äußern zu hören. Keiner von beiden sagt ein Wort darüber.

Etwas weniger der Wirklichkeit entfremdet sind die Vorstellungen, die sie von homerischer Syntax, von der „Einfachheit des homerischen Satzbaus“ haben. „Statt der Unterordnung herrscht noch die losere parataktische Fügung, die fast an die kindliche Erzählungsweise mit ihrem steten 'und da' erinnert“: so Hornemann (S. 366), gewiß nicht unrichtig. Daß darum „Sätze und Perioden übersichtlich und wie geschaffen für den Elementarunterricht“ seien, möchte ich trotzdem und trotz dem Gewährsmann, den Agahd (S. 440) für diese Ansicht anführt, nicht uneingeschränkt gelten lassen. Denn die Gedanken, die der Dichter ausdrücken wollte, waren keineswegs immer so einfach wie die Satzformen, die ihm dafür zu Gebote standen. Er mußte verbindende Glieder und begleitende Vorstellungen, vieles was für den Sinn wesentlich war, im Hintergrunde der Seele behalten, konnte es nur leise durch eingestreute Partikeln, wirksamer durch Geberdenspiel und Betonung andeuten, oft gerade das, was den in Worte gefaßten Stücken seines Denkens erst die entscheidende Färbung und Richtung gab. Im Unterricht ist es eine der lehrreichsten Aufgaben, diese Elemente herauszuarbeiten, indem man die Jungen anhält, sich das, was sie vom Blatte lesen, in lebendiger Rede gesprochen zu denken. Die Gewohnheiten des reiferen attischen Satzbaues, soweit sie aus Xenophon bekannt geworden sind, bilden dabei kein Hindernis sondern eine Stütze der Vorstellung: logische Perioden, die auch bei Homer überall begegnen, werden empfunden nach dem Muster grammatischer Perioden, an die man sich erinnert. Wie will aber jemand solches feinere Verständnis mit Anfängern erreichen, die am Homer zuerst griechisch buchstabieren lernen! Ahrens hat innerhalb des Elementarunterrichtes ganz recht, wenn er wiederholt (S. 61. 62. 65) den Rat gibt, Partikeln wie *μέν, ἄρα, δή, γε* vorläufig unübersetzt zu lassen. Dabei ist nur zu fürchten, daß es den Schülern zur Gewohnheit werde, auf die inneren Beziehungen der Gedanken beim Lesen nicht zu achten, wo es dann auf einer höheren Stufe

des Unterrichts doppelte und doch vielleicht vergebliche Mühe kosten würde, sie zur Aufmerksamkeit zu erziehen. Ganz anders die Syntax eines leichten attischen Schriftstellers wie Xenophon: sie bietet zwar etwas mehr zusammengesetzte Sätze, dadurch aber bringt sie die logischen Verhältnisse zu greifbarem Ausdruck und nötigt den Leser sie zu beachten.

Die bleibende Unsicherheit der Formenkenntnis und die Gewöhnung an oberflächliches Lesen sind nicht die einzigen schlimmen Folgen, die ein mit Homer beginnender Lehrgang haben würde. Ein sehr empfindlicher Verlust wäre die Verbannung Homers aus Prima, die Hornemann (S. 358. 364) nach dem Vorgange von Wilamowitz[1]) empfiehlt. Dabei stört ihn nicht der innere Widerspruch, daß er eine mehr wissenschaftliche Behandlung der griechischen Sprache und Sprachgeschichte auf Grund des Epos fordert, diesen Stoff aber von der Stufe des reiferen Alters, das einer solchen Behandlung gewachsen ist, ausschließen will. Entscheidend war ihm wohl der äußere Maßstab: was vorn für Homer zugesetzt wird, muß hinten abgenommen werden, damit nicht andre wichtige Autoren ganz zu kurz kommen. Auch so hat er diesen eine starke Einschränkung zugedacht; nur drei sollen auf der Schule neben und nach Homer gelesen werden: Thukydides — schon in Sekunda —, Platon und Sophokles, sonst keiner (S. 364). So sieht die Bereicherung aus, mit der uns der reformierte griechische Unterricht beschenken will! Man kann freilich einwenden, dies sei keine notwendige Folgerung aus dem Anfangen mit Homer; Wilamowitz, der dieses doch auch wünsche, hoffe umgekehrt dadurch den Boden zu bereiten für eine um so mannigfaltigere Lektüre in späterem Griechisch, zu der ja sein Lesebuch den Stoff biete. Jedoch möchte ich weder den einen noch den andern als Autorität in Anspruch nehmen; die Verschiedenheit der Ansichten zeigt nur, wie wenig geklärt noch die ganze Frage ist, und wie leicht es diejenigen mit ihrer Verantwortung nehmen, die im gegenwärtigen Augenblick einer völligen Umgestaltung des griechischen Unterrichtes öffentlich das Wort reden. Gilt es aber Wahrscheinlichkeiten abzuwägen, so fürchte ich sehr, daß Hornemann recht behalten würde. Zunächst müßte Herodot fallen, um die am Homer erworbene Verwirrung der sprachlichen Begriffe nicht ins Ungemessene zu steigern; aber auch die nachträgliche Gewöhnung an attisches Griechisch würde so viel Mühe machen, daß zu flotter Lektüre kein Spielraum bliebe und daß die Beschränkung auf ganz wenige Stilarten und auf nur einzelne Vertreter derselben sich von selbst ergäbe. Damit wäre denn

[1]) In dem Ostern 1900 geschriebenen Gutachten „Der griechische Unterricht auf dem Gymnasium“, abgedruckt in den Verhandlungen der Juni-Konferenz, S. 208.

wirklich „eine neue Epoche in der Geschichte des griechischen Unterrichtes“, wie Hornemann es prophezeit, herbeigeführt, aber keine Epoche des Lebens, sondern der Zerstörung.

Und warum dies alles? Warum die ganze neue Beunruhigung? Warum läßt man nicht endlich, unbeschadet der Freiheit für Versuche die hier oder da von selber gewünscht werden, die Schule in den Frieden gesammelter Arbeit, dem sie seit 13 Jahren entrissen ist, zurückkehren?

Der Grund scheint dieser zu sein. Mehr und mehr hat sich die Einsicht verbreitet und befestigt, daß die Reformgymnasien für das Griechische eine schwere Gefahr bedeuten. Solcher Beurteilung gegenüber wünschen nun die Feunde des lateinlosen Unterbaues ihren guten Willen für die Sprache des Platon zu betätigen. Deshalb bringen sie — Reinhardt mit besonderen Ehren ausgenommen, der sich im letzten Osterprogramm seiner Anstalt ausdrücklich dagegen erklärt hat — einen Vorschlag aufs Tapet, von dem sie sich und anderen eine heilsame innere Belebung des griechischen Unterrichtes, zum Ersatz für äußere Verluste, versprechen. Und was könnte zu innerer Belebung mehr beitragen als ein vertieftes Schöpfen aus der Quelle, die Homer heißt? Leider haben wir gesehen, daß die Rechnung nicht stimmt, daß Homer, als Gegenstand des Elementarunterrichtes, vielmehr eine verflachte Behandlung erfahren würde, ganz abgesehen von den übrigen schlimmen Folgen der geplanten Umwälzung. Der Zielgedanke aber, Homer für unsere Jugend so recht wirksam zu machen, war gut. Ließe sich der vielleicht auf anderem Wege durchführen, etwa gar im Rahmen der überlieferten, neuerdings so gern gescholtenen Lektüreordnung? In der Tat, das glaube ich; ja, ich möchte behaupten, daß im ganzen griechischen Unterrichte schon jetzt — oder richtiger noch jetzt; denn eine Abnahme gegen frühere Zeiten mit freierer Bewegung ist auch hier zu verzeichnen — die Beschäftigung mit Homer dasjenige Stück ist, das am kräftigsten und sichersten seine Wirkung hat.

Mit Untersekundanern, die schon zwei Jahre Griechisch durchgemacht haben, die Lektüre der Odyssee zu beginnen ist eine helle Freude. Der Stoff ist dem jugendlichen Alter wie kein anderer angemessen, und die sprachliche Schwierigkeit zwar immer noch groß genug, doch überwindbar, weil an der attischen Formenlehre, die in den beiden Tertien erledigt wurde, die Kraft schon erstarkt ist. Viele grammatische Erscheinungen, die bei unvermittelter Darbietung vereinzelt und unverstanden bleiben würden, ordnen und begreifen sich nun ohne weiteres als Nebenformen zu den regelmäßigen Bildungen, die der Schüler schon kennt. Indem ihm der Grund mancher Abweichungen erklärt, der Zusammenhang in der Mannigfaltigkeit dargetan wird, lernt er die

Grammatik, die ihm bisher eine strenge Herrin war, in ganz neuem Lichte sehen. Mit systematischer Aneignung und „fester Einprägung“ der Formen braucht man ihn nicht zu quälen; er soll ja nicht Exerzitien in homerischer Mundart machen, sondern nur die Fähigkeit erwerben, neue Formen, die ihm vorkommen, zu durchschauen und in ihre Elemente zu zerlegen. So gefährlich es wäre, die Forderung im griechischen Unterricht allgemein auf dieses bescheidene Maß zu beschränken, weil dabei alle Klarheit und Bestimmtheit verloren gehen würde[1]), so unbedenklich ist es für Homer, wenn eine schon mitgebrachte sichere Kenntnis des attischen Formenbaues im Hintergrunde steht; denn diese bietet nun das feste Gefüge von Fächern und Rubriken, in das die sprunghaften und scheinbar willkürlichen Gebilde der epischen Mundart sich einordnen. Dies wird um so leichter geschehen, je mehr auch vorher und bereits vom ersten Beginn in Untertertia an Ergebnisse nnd Grundanschauungen historischer Sprachwissenschaft im Unterrichte zur Geltung gekommen sind. Daß dies fürs Attische nicht möglich sei, vermag selbst Hornemann (S. 365 f.) nicht zu sagen. Die Behauptung wäre auch, 50 Jahre nach dem ersten Erscheinen von Curtius' Griechischer Grammatik, gar zu unglaublich.

Wenn zu Anfang der epische Dialekt in der Sprache des Prosaikers Anhalt für die Erklärung findet, so verschiebt sich allmählich das Verhältnis; die Schüler gewöhnen sich gern an die ihnen neue, altertümliche Weise und lernen die Dinge von Homer aus betrachten. In Obersekunda ist es schon sehr wohl möglich und durchaus das Natürliche, bei der zusammenhängenden Durchnahme der Moduslehre und des Satzbaues von den einfachen Formen des homerischen Denkens auszugehen. Und erst recht fruchtbar erweist sich solches Zurückgehen auf den Ursprung nachher in Prima, wo grammatische Erscheinungen nur gelegentlich näher besprochen werden. Agahd zitiert (S. 438) das Urteil eines namhaften früheren Schulmannes: „Wer einmal als Lehrer versucht hat, bei Herodot, bei den Tragikern, bei Plato und selbst bei Demosthenes und Thukydides immer wieder auf homerische Formen, Wörter, Wendungen und syntaktische Zusammenhänge zurückzugreifen, hat es erfahren, wie viel feste

---

[1]) Mit den Ausführungen von Wessely, in dieser Zeitschrift 1903 S. 505—525, bin ich deshalb nicht ganz einverstanden. Treffend sagt er (S. 513) in bezug auf die Deklination des Typus *νεώς*, *ἵλεως*: „Es kommt nur darauf an, daß die Schüler die Formen der zweiten attischen Deklination in der Lektüre als solche erkennen und verstehen, nicht anders wie bei Homer die Formen der zweiten Deklination auf -*οιο* und -*οισι*, deren Anwendung zu verlangen doch niemand einfällt“. Aber es scheint mir, daß er nachher dieses Verfahren zu weit ausdehnt. Die Möglichkeit, manche Formen erst von Fall zu Fall zu erklären, beruht doch eben darauf, daß vorher ein geschlossenes System von klarer Gesetzmäßigkeit mit Strenge bis zu völliger Beherrschung eingeübt ist.

Homerkenntnis für klares Verständnis späterer Schriftsteller bewirken kann, hat die Leuchtkraft der Sonne Homers in ihren Wirkungen auch auf diesem Gebiet verspürt". Ganz richtig. Aber solche Erfahrungen sind doch eben auf dem Boden eines Lehrplanes gemacht worden, der nicht mit Homer beginnt; sie können also ohne — unbewußten — Trugschluß nicht wohl verwertet werden um zu beweisen, daß es wünschenswert sei die Reihenfolge zu ändern. Ganz im Gegenteil: wenn die Lektüre der Tragiker, des Thukydides und Platon aus Homer Nahrung ziehen soll, so ist es nicht nur wünschenswert sondern notwendig, daß gründliche Homerlektüre nebenhergehe, daß die Beschäftigung mit dem Epos und seiner Sprache für den Primaner ein Stück des eignen Lebens sei, nicht bloß Gegenstand einer nach und nach verblassenden Erinnerung. Auch auf diesem Wege kommen wir also dazu, aufs entschiedenste die neue Reform abzulehnen, mit der man uns beglücken will, und die dahin führen soll in Tertia und Sekunda Homer zu „erledigen".

Daß der Zusammenhang des Wissens, das unsre Schüler erwerben, soviel als möglich dem Zusammenhang der Dinge entspreche, auf die sich das Wissen bezieht, ist eine gute Forderung, zu der auch ich mich immer bekannt habe. Daraus folgt aber keineswegs, daß in jedem Falle die Reihenfolge, in der sich die Dinge entwickelt haben, den Gang des Unterrichtes bestimmen müsse. Vielmehr ist es ein ganz geläufiges und naturgemäßes Verfahren, mit dem Späteren, Abgeleiteten anzufangen, wenn es für den Verstand das Einfachere ist. So meinte Ahrens selber (Elmb. S. XIII), es könne niemandem einfallen die Verba auf *μι* vor der Konjugation auf *-ω* durchzunehmen, obwohl dies bei streng wissenschaftlicher Behandlung durchaus notwendig sei; in der Schule müsse die praktische Rücksicht vorwiegen. Eben diesem Grundsatze wollen wir auch im großen treu bleiben, ohne uns durch den Ton des Bedauerns irren zu lassen, der in den Worten des ehrwürdigen Mannes anklingt; denn was ihm als Übelstand erschien, läßt sich zum Vorteil wenden. — Um die Mitte des neunzehnten Jahrhunderts gab es in der Tat viele Lehrer, die das Homerische unter „einem falschen Gesichtswinkel" betrachteten, die „das Attische als 'Hochgriechisch', alles übrige als Abart, alle homerischen Eigenheiten als Abnormitäten" ansahen. Da war es ein kühner und großer Gedanke, jedem Herkommen entgegen die geschichtliche Reihenfolge im Unterrichte durchzuführen und so die Lehrenden selbst zu richtiger Stellungnahme zu zwingen. Heute bedarf es solcher im höheren Sinne pädagogischen Maßregel nicht mehr; es ist ungerecht, wenn Agahd (S. 437) eben jenen Fehler den gegenwärtigen Lehrern des Griechischen vorwirft. Wer heute in Deutschland klassische Philologie studiert, muß von dem mächtigen Zuge historischer Sprachwissenschaft mit ergriffen werden, zu deren frühesten und erfolgreichsten Förderern

auf diesem Gebiete Ahrens gehört hat. Und er wird dann als Lehrer nicht in Gefahr sein den Irrtum aufkommen zu lassen, die homerischen Formen seien später als die attischen weil man sie in der Schule später kennen lernt. Freilich wird dieser Irrtum sich melden und wird bekämpft werden müssen, immer wieder, mit Ausdauer, ja mit Zähigkeit. Indem es aber gelingt ihn auszurotten, wird etwas sehr Wertvolles gewonnen: der Knabe überwindet mit eigner Anstrengung zum ersten Male die allgemein menschliche Schwäche, die Reihenfolge, in der die Dinge an ihn herantreten, für die eigentliche und wirkliche, seinen persönlichen Standpunkt für den allein möglichen zu halten[1]); und diese Übung kommt ihm später für alles wissenschaftliche Denken zu statten. So übt Homer weit über Grammatik und Sprache hinaus seine erziehende Kraft; und die wollen wir ihm nicht verkümmern durch das ängstliche Bemühen, die Stoffe immer gleich so geordnet vorzuführen, daß sie keiner Umarbeitung im Geiste des Lernenden bedürfen.

Düsseldorf. Paul Cauer.

Zum Geschichtsunterricht in Sexta.

Der Geschichtsunterricht in Sexta ist das Stiefkind des gesamten Gymnasialunterrichts. Abgesehen von der Erdkunde in U III bis U II, wo übrigens die eine Stunde völlig ausreichend ist, gibt es kein einziges Fach, dem eine so geringe Stundenzahl zugewiesen worden ist. Es soll die Aufgabe der folgenden Zeilen sein, zu untersuchen, ob die Anforderungen, die die Lehrpläne stellen, in dieser einen wöchentlichen Stunde erfüllt werden können.

In den Lehrplänen von 1892 wurde als Lehraufgabe für Sexta gefordert: „Lebensbilder aus der vaterländischen Geschichte, wobei von Gegenwart und Heimat auszugehen ist," in denen von 1901: „Lebensbilder aus der vaterländischen Geschichte, namentlich der neueren". Der vielerörterte Satz „wobei von Gegenwart und Heimat auszugehen ist", ist nicht wieder aufgenommen worden, man hat also die Forderung, die Geschichte „von hinten" zu betreiben, fallen lassen und es zum mindesten dem Lehrer freigestellt, ob er mit den alten Deutschen oder mit der Gegenwart beginnen will. Die meisten werden das erstere wählen; denn wohl jeder, der in Sexta Geschichte unterrichtet hat, wird die Erfahrung gemacht haben, daß bei der früheren Methode besonders die chronologische Verwirrung in den Köpfen der Kleinen

[1]) Dies und anderes über die Behandlung der homerischen Sprache in der Schule findet man im fünften Kapitel meiner Grammatica militans (1898, 2. Aufl. 1903).

sehr groß war. Wer fängt auch einen Turm bei der Spitze zu bauen an! Wenn also Ferd. Schultz in seinem Gutachten (Verhandlungen über die Fragen des höheren Unterrichts S. 360) behauptet: „Der propädeutische Unterricht in Sexta und Quinta, der durch die Lehrpläne von 1901 neu eingeführt ist, hat sich wohl bewährt. ... Hier, wenn irgendwo, ist die rückwärtsschreitende Methode am Platze", so behaupte ich in bezug auf den letzten Satz das Gegenteil und bezeichne es als ein Glück, daß man davon zurückgekommen ist. — Sodann scheint es, als ob die Geschichte auch nicht mehr bis zur Gegenwart fortgeführt werden soll. Wenigstens hieß es in den methodischen Bemerkungen 1892, daß die Heldengestalten der nächsten und ferneren Vergangenheit den Schülern vorgeführt werden sollen, während jetzt statt der nächsten nur die nähere Vergangenheit verlangt wird. Der Lehrer wird also jetzt die Geschichte auf dieser Stufe mit dem Jahre 1871 abschließen dürfen, und das ist nur zu billigen. — Im Zusammenhange mit der veränderten Methode steht es endlich auch, daß nicht mehr von der Heimat ausgegangen werden soll. Ein Hinweis auf die engere Heimat fehlt diesmal überhaupt in den Lehrplänen; dennoch ist wohl als selbstverständlich anzunehmen, daß der Lehrer auf die Geschichte des engeren Vaterlandes, der betreffenden Stadt oder Provinz etwas näher eingeht, wenn Anknüpfungspunkte vorhanden sind. Es ist z. B. ganz natürlich, daß der Magdeburger die Zerstörung seiner Stadt durch Tilly seinen Sextanern ausführlicher erzählt, als es ein anderer tun wird.

So haben denn die neuesten Lehrpläne, wie in vielen andern Beziehungen, so auch diesem Fache mancherlei Gutes gebracht. Aber in einem Punkte ist es beim alten geblieben. „Ohne Anschluß an ein Buch" hieß es 1892, und auch diesmal wird wieder ausdrücklich gefordert: „Ein besonderer Leitfaden ist bei diesem Unterricht nicht zu gebrauchen". Kein „besonderer" das heißt überhaupt keiner. Und hier liegt meines Erachtens ein Übelstand vor, der Abhülfe verlangt.

Wenn Geschichte in Sexta gelehrt wird, so muß doch auch gefordert werden, daß die Schüler sie behalten, daß die wichtigsten Tatsachen ihr festes geistiges Eigentum werden. Wird sie ohne Leitfaden gelehrt, so wird diese Einprägung lediglich Aufgabe des Gedächtnisses sein, das durch nichts unterstützt wird. Das heißt aber den Erfolg des Unterrichts von Zufälligkeiten abhängig machen. Die Gaben des Gedächtnisses sind sehr ungleich verteilt; der eine Sextaner behält die einmal vorgetragenen Ereignisse klar, fest und für lange Zeit, der andere hat schon nach einer Woche alles wieder vergessen. Verfasser dieser Zeilen hat nicht einmal, sondern jedesmal aufs neue die Erfahrung gemacht, daß einige sonst recht gute, aufmerksame und fleißige Schüler bei der Wiederholung wenig oder nichts mehr von dem

wußten, was vor acht Tagen vorgetragen worden war, während andere, die sonst zu den schlechtesten gehörten, sich gut unterrichtet zeigten. Das erklärt sich leicht. Die Schilderung muß auf dieser Stufe, wie es auch in den Lehrplänen mit Recht gefordert wird, so schlicht und einfach wie möglich sein. Es kommt also hier weniger auf das Verstehen an als auf das Behalten. So kann ein schlecht begabter Schüler vermöge seines guten Gedächtnisses die einfachen Tatsachen leicht behalten, ein gut begabter versteht sie zwar, wenn sie vorgetragen werden, vergißt sie aber wieder, weil sein Gedächtnis ihn im Stiche läßt. Und so steht denn zwischen allen den guten Nummern eine 4 in der Geschichte, die das Zeugnis verdirbt, für den Lehrer betrübend, für den Schüler beschämend und niederdrückend. Und hierin finde ich eine Ungerechtigkeit gegen die guten Schüler, daß ihnen die Möglichkeit abgeschnitten ist, durch Fleiß das nachzuholen, was das Gedächtnis ihnen versagt.

Oder soll es in Sexta gar keine Zensuren für Geschichte geben? Das wäre doch verkehrt. Es würde einmal bei den Jungen von vornherein den Grund zu der Meinung legen, die ja sowieso in Schülerkreisen verbreitet ist, die Geschichte gehöre zu den Fächern, „auf die nichts ankommt“. Es würde manchen geradezu zur Unaufmerksamkeit und Interesselosigkeit erziehen. Sodann ist auch nicht einzusehen, warum dem Schüler, der nun wirklich in der Geschichte etwas gelernt hat, dies nicht auch durch eine lobende Anerkennung auf dem Zeugnisse bescheinigt werden soll, und umgekehrt. Ein Urteil über die Kenntnisse des einzelnen kann sich der Lehrer aber nur bilden durch Wiederholungen am Schlusse des Vierteljahres, und zwar, wenn er eine recht volle Klasse hat, nur durch schriftliche Wiederholungen. Sehr richtig bemerkt Ferd. Schultz in seinem erwähnten Gutachten (Verhandlungen S. 356): „Das Gedächtnis ist nun einmal ein unsicherer Freund, und die *ἐπιστήμη* wird nur gesichert durch beständige *ἀνάμνησις*. Soll der Schüler am Schluß seiner Schullaufbahn die Kenntnisse der epochemachenden Ereignisse der Weltgeschichte im Zusammenhang ihrer Ursachen und Wirkungen besitzen, so muß die Grundlage des Tatsächlichen fest sein. Daß dies der Fall sei, davon kann sich der Lehrer nur durch Wiederholungen überzeugen“. Dies gilt aber nicht nur für den Abiturienten, es gilt für jede Stufe und mutatis mutandis auch für Sexta. Wiederholungen von Stunde zu Stunde und zusammenfassende Wiederholungen am Schlusse des Vierteljahres sind auch hier unerläßlich. Beide Arten sind aber ohne Leitfaden für Lehrer und Schüler eine Qual. Man ist recht oft in der Lage, das Erzählte noch einmal vortragen zu müssen, weil die Schüler es nicht schwarz auf weiß haben, es nicht aus einem Buche haben wiederholen können. Es ist sehr zeitraubend, zumal die eine Stunde nur knapp ausreicht, den ganzen Stoff zu

bewältigen; aber ich habe es oft getan aus reinem Mitleid mit den sonst guten Schülern, die den Mangel ihres Gedächtnisses schwer empfinden. Also Zensuren in der Geschichte und Wiederholungen sind zu fordern. Fällt beides fort, so wird die Geschichtsstunde eine zwar angenehme und gemütliche, aber unnütze Stunde, sie sinkt leicht zur Spielerei herab, und man könnte statt der geschichtlichen Tatsachen ebenso gut Märchen erzählen.

Demnach ist ein Leitfaden auch für Sexta zu fordern, erstens um der Gerechtigkeit willen, damit die Schüler nicht für das büßen müssen, was ihnen ohne ihr eigenes Verschulden von der Natur versagt ist, zweitens um dem Gegenstand nicht seinen Ernst und seine Wichtigkeit zu rauben, drittens um Zeit zu sparen.

Ähnlich liegt die Sache in der Erdkunde; auch sie soll ohne Leitfaden gelehrt werden. Ob das gut und richtig ist, darüber zu streiten ist hier nicht der Ort. Jedenfalls sind aber die Schüler hier besser daran. Zeichnungen an der Tafel, Abbildungen, Globus, Tellurium, Atlas können hier den Leitfaden in mancher Beziehung ersetzen. Alles das fällt für die Geschichte fort. Und noch auf eins sei hingewiesen. Für die biblischen Geschichten ist überall ein Lesebuch eingeführt, und doch setzen diese sich viel leichter im Gedächtnis des Kindes fest. Warum verlangt man, daß die profane Geschichte ohne dieses Hilfsmittel behalten wird?

Man hört oft den Einwand, daß sich der Mangel des Lehrbuches leicht ersetzen lasse, wenn man die letzten fünf oder zehn Minuten dazu verwende, die wichtigsten Tatsachen zu diktieren. Kein einsichtiger Lehrer wird das tun. Wer in Sexta etwas diktiert, hat unbedingt die Pflicht, es auch zu korrigieren; denn es ist unglaublich, wieviel Verkehrtes die Kinder gerade in Fächern wie Geschichte und Erdkunde nach Diktaten niederschreiben. Hierdurch wird oft mehr Schaden als Nutzen angerichtet. Korrigiert der Lehrer das Diktierte nicht, so schädigt er einmal die deutsche Rechtschreibung, sodann verführt er die Kinder, Falsches auswendig zu lernen. Das Diktieren ist also nicht durchzuführen und ist auch eine Umgehung der Vorschrift.

Nun gibt es eine ganze Anzahl von Lehrbüchern der Geschichte für Sexta, die von den Schülern an vielen Anstalten tatsächlich benutzt werden. Wie ist das zu verstehen? Nun, da man die Schüler nicht zwingen darf, so empfiehlt man ihnen, sich ein Lehrbuch anzuschaffen, in denen sie zu Hause nachlesen können. Einige schaffen sich das Buch an, andere nicht. Manche Anstalten halten sich strenger an die Vorschriften und behelfen sich ganz ohne Lehrbuch. Das ist aber ein unhaltbarer Zustand. Hier muß gleiches Recht für alle gelten; entweder es gibt ein Lehrbuch, oder es gibt keins. — Immerhin beweist das Vorhandensein der zahlreichen Büchlein dieser Art, daß ein Be-

dürfnis dazu gefühlt wird. In der Tat riefen die Lehrpläne von 1892 eine ganze Reihe solcher Schulbücher hervor, „eine ziemlich umfangreiche, aber nicht sehr wertvolle Literatur“ (Jäger, Verhandlungen S. 349). Diese ganze Literatur zu besprechen kann nicht meine Aufgabe sein. Ebenso wenig kann ich mich auf eine ausführliche Besprechung der einzelnen Bücher einlassen. Ich will aber eine Auswahl treffen und die Hauptpunkte herausheben.

Geschichtserzählungen für Sexta und Quinta höherer Lehranstalten. Auf Grundlage der Erzählungen aus der Weltgeschichte von J. C. Andrae bearbeitet von Otto Hoffmann. Zweite Auflage. Leipzig 1898. Das Buch ist kein Lehr-, sondern ein Lesebuch, und nicht einmal ein sehr gutes. Es enthält Dinge, die über das Fassungsvermögen des Sextaners weit hinausgehen. So gleich der erste Abschnitt, in dem die Kinder über Stadtverordnete und Stadtrat, über Kreisausschuß und Kreistag, über Abgeordneten- und Herrenhaus, über Strafgesetzbuch und Bürgerliches Gesetzbuch u. a. m. aufgeklärt werden sollen. Auch die folgenden Abschnitte sind nach Inhalt und Form nicht durchaus zu billigen. Sie enthalten sehr viel für den Sextaner Überflüssiges und zum Teil Unverständliches. Dahin rechne ich u. a. die Kriege Karls des Großen gegen die Bayern und Dänen (S. 15), die Züge Heinrichs I. gegen die Slawen und Normannen (S. 22), die Entwickelung der Städte (S. 35), die ausführliche Behandlung des ersten und zweiten Schlesischen Krieges (S. 53), Friedrichs des Großen Bestrebungen in bezug auf die Religionsfreiheit (S. 60), die Ursachen der französischen Revolution und die Einberufung der états généraux (S. 62), den Wiener Kongreß (S. 71), den Deutschen Bund (S. 73), besonders aber den Verfassungskonflikt und das Jahr 1848 (S. 75 f.), Alters- und Invalidenversicherung (S. 5) und das Auftreten der Sozialdemokratie (S. 93); alles Dinge, mit denen man Kinder verschonen sollte. Anderes vermißt man wieder. Bonifatius und Gottfried von Bouillon werden nicht erwähnt, zwei Gestalten, die die Jungen sehr interessieren. Die geschichtlichen Ereignisse, die das Konfessionelle berühren, sind mit übergroßer Vorsicht behandelt. Heinrich IV. fehlt ganz, Luther und der Dreißigjährige Krieg sind nur gestreift worden. Das ist die zarte Rücksichtnahme auf paritätische Anstalten, die unangebracht ist. Der katholische Sextaner muß wissen und will es auch meist, wie es gekommen ist, daß sein Mitschüler, der auf derselben Bank sitzt, anderen Glaubens ist. Natürlich muß der Lehrer den nötigen Takt besitzen, um den Knaben diese Dinge sine ira et studio, ganz objektiv mit Beschränkung auf die Tatsachen vortragen zu können. Heinrich IV., Luther, Wallenstein und andere Helden des Dreißigjährigen Krieges sind Gestalten, für die der Sextaner stets lebhaftes Interesse zeigt und die man ihm deshalb nicht vorenthalten darf. — Einen breiten Raum

nehmen ferner in dem Buche Anekdoten und Anekdotenhaftes ein. Ich verkenne keineswegs die Bedeutung dieses Zweiges des Geschichtsunterrichts. Grube, Charakterbilder aus Sage und Geschichte, eine wahre Fundgrube für kleine Geschichten von den Großen, ist mir auch auf höheren Stufen stets ein unentbehrliches Buch gewesen. Vornehmlich in Sexta sind Anekdoten sehr angebracht. Aber sie gehören nicht in ein Lehrbuch, ebensowenig wie lange Gespräche; hierfür ist das deutsche Lesebuch da. Auch im Ausdruck ist die Erzählung hier und dort für den Sextaner zu hoch. Und was bleibt denn eigentlich bei dieser Ausführlichkeit für den Lehrer übrig? Seine Tätigkeit wird dadurch auf ein geringes Maß beschränkt; aus der Stunde „Geschichtserzählungen" wird eine Lesestunde. So ist das Buch, trotz mancher gelungener Partien, auf dieser Stufe recht wenig brauchbar.

Leitfaden für den Geschichtsunterricht in den unteren Klassen höherer Lehranstalten. Von Th. Greve. I. Teil: Pensum der Sexta. Achte Auflage. Aachen 1900. Die Anordnung des Stoffes ist nicht zu billigen. Im ersten Abschnitt werden Wilhelm I. und Friedrich III., im zweiten die preußischen Herrscher vom Großen Kurfürsten bis auf Friedrich Wilhelm III. behandelt, im dritten wird bei Arminius angefangen und die Geschichte bis Maximilian fortgeführt. Diese Anordnung gründet sich auf einen Aufsatz von Hermann Grimm in der „Deutschen Rundschau" 1891 Heft 12: „Der Geschichtsunterricht in aufsteigender Linie. Ein Versuch". Grimm will den Geschichtsstoff auf den gesamten Gymnasialkursus verteilt wissen, in der Weise, daß auf jede Altersstufe ein bestimmtes Pensum fällt. Der Sextaner soll z. B. vorläufig nichts lernen als die Ereignisse von 1870/71 und das Bestehen des Deutschen Kaiserreiches; erst wenn der Knabe ein oder zwei Jahre älter geworden ist, soll ihm der Ausblick auf die nächste Vergangenheit (der Große Kurfürst bis 1870) eröffnet werden. Bei dieser Zeiteinteilung würde man das ohne Gefahr tun können; denn so müssen die Ereignisse dem Knaben allerdings in Fleisch und Blut übergegangen sein. Anders liegt die Sache aber, wenn der ganze Stoff auf derselben Altersstufe und in einem einzigen Jahre erledigt werden soll. Dann ist eine derartige Anordnung nur geeignet, Verwirrung und chronologische Unklarheit hervorzurufen. Im übrigen sind hier dieselben Ausstellungen zu machen wie bei dem Buche von Hoffmann. Neben zu großer Ausführlichkeit und vielem Überflüssigen große Unvollständigkeit. Das Buch enthält u. a. zu lange Schlachtbeschreibungen, zu viel Biographien u. s. w.; die Ursachen der Schlesischen Kriege (S. 42 f.) versteht der Sextaner nicht. Man sage ihm einfach, daß Friedrich Schlesien haben und daß Maria Theresia es nicht hergeben wollte. Was geben den Sextaner ferner die Revolution von 1848 oder die Stiftung des Schwarzen Adlerordens oder der

Bundestag oder der Verfassungskonflikt an? Vor allen Verfassungsfragen, an die man noch in Untersekunda mit Bangen herantritt, weil sie auch hier noch kaum verstanden werden, hüte man sich in Sexta auf das sorgfältigste! Maximilian I. konnte fortbleiben. Neben dieser zu großen Ausführlichkeit, die übrigens vom Verfasser selbst im Vorwort zugegeben wird, vermißt man dann wieder vieles. Auch hier werden Heinrich IV., Luther und der Dreißigjährige Krieg garnicht erwähnt, die Kreuzzüge und manches andere kommt zu kurz weg, und die behandelten Abschnitte lassen auch hier zu wenig Spielraum für die Tätigkeit des Lehrers. Es ist kein „Leitfaden", wie es sich nennt, sondern ein Lesebuch.

K. Schenks Lehrbuch der Geschichte für höhere Lehranstalten. Zweite Auflage. Leipzig 1903. Vollständig neubearbeitet und herausgegeben von Paul Pomtow. Teil I: Lesebuch für Sexta. Dieses Buch will kein Leitfaden, sondern ein Lesebuch sein, in denen die Schüler das in der Geschichtsstunde Gehörte nachlesen sollen; vielleicht ist das die Absicht auch bei den beiden vorher genannten. Aber auch solche Lesebücher erfüllen ihren Zweck nur halb. Der Sextaner ist genötigt, aus solchen ausführlichen Erzählungen die wichtigen geschichtlichen Daten selbst herauszusuchen und wird nur selten dazu imstande sein. Und wozu sind denn überdies die deutschen Lesebücher da? Sie haben den Zweck zu erfüllen, den diese drei Bücher erstreben. Wo z. B. das später noch zu erwähnende Döbelner Lesebuch eingeführt ist, werden die meisten Abschnitte in solchen Geschichtsbüchern überflüssig sein. Im übrigen leidet auch Schenks Büchlein an einem Übermaß des Details auf der einen und an Unvollständigkeit auf der andern Seite. Nicht immer ist der Standpunkt des Kindes im Auge behalten. Bei einem Satze wie diesem: „Nach 10 Uhr liest er (Wilhelm II.) noch häufig in den Denkschriften und Berichten, die über alle möglichen Fragen der Politik und der Staatsverwaltung und der inneren Verhältnisse von hohen Beamten ihm eingereicht werden" — wird der Sextaner sich nicht viel denken können. Was ist Denkschrift, was Politik, was Staatsverwaltung, was innere Verhältnisse? Ein ganzes Heer von Begriffen, die dem geistigen Horizont des Kindes fern liegen. Das Mittelalter ist ziemlich schlecht weggekommen; von den 88 Seiten sind ihm nur 18 eingeräumt worden. Die Anordnung des Stoffes ist dieselbe wie bei Greve. Anerkennenswert ist aber das Bestreben des Verfassers, die Geschichten den Kindern mundgerecht zu machen; nicht immer ist es gelungen, aber zuweilen ist die kindliche Erzählungsweise recht gut getroffen.

Das einzige mir bekannte Buch, das den Charakter eines Lehrbuches wahrt, wie es mir vorschwebt, ist das von Jaenicke und Haehnel, Hilfsbuch für die Geschichtserzählungen in Sexta und Quinta. Im Anschluß an die geschichtlichen Lehrbücher von

Jaenicke. Zweite Auflage. Berlin 1899. Das Buch enthält zwar meines Erachtens auch noch zu viel Wissensstoff; die Stiftung des Schwarzen Adler-Ordens, der Zollverein und manche andere innerpolitische Dinge sollten fortbleiben. Leider fehlen auch Heinrich IV., Luther und der Dreißigjährige Krieg. „Die Helden der Reformationszeit und des Dreißigjährigen Krieges werden hier absichtlich übergangen, weil sie besser dem Religionsunterrichte überlassen bleiben" (S. 23 Anm.). Diese Behauptung ist sehr anfechtbar. Luther ist eine weltgeschichtliche Persönlichkeit und gehört in die Geschichtsstunde. Und was hat Wallenstein viel mit der Religion zu tun? Von diesen Mängeln abgesehen ist das Buch gut. In kurzer und doch klarer Form werden die geschichtlichen Tatsachen vorgeführt, in schlichter, dem Knaben durchaus verständlicher Sprache. Manche Abschnitte, wie die über Friedrich den Großen und Friedrich Wilhelm III., sind als musterhaft zu bezeichnen.

Das Tatsächliche sollen solche Bücher bieten, nicht nüchtern und abgerissen, sondern in gefälliger Form. Sie sollen Lehrbücher sein, wirklich ein Faden, der die Schüler durch die Geschichte hindurchleitet; die Ausschmückung gibt der Lehrer und in zweiter Linie das deutsche Lesebuch. Der Stil sei so, daß der Lehrer nichts zu erklären braucht, der Inhalt sei auf das Allernotwendigste beschränkt; hier muß sorgfältiger als auf jeder andern Stufe aller Wissensballast vermieden werden. Zwei bis drei Druckbogen werden ausreichen. Erst wenn der Knabe ein solches Buch in der Hand hat, wird er Geschichte nicht nur gern hören, sondern auch gern lernen. Der Sextaner soll aber nicht nur Geschichten hören, sondern er soll jetzt wirklich Geschichte lernen. Mit Recht wird in den Lehrplänen verlangt, daß auf dieser Stufe „der erste Grund für geschichtliche Auffassung und Betrachtung" gelegt wird. Das ist aber nur möglich, und ein wirklicher Erfolg läßt sich nur dann erzielen, wenn der Schüler die geschichtlichen Tatsachen schwarz auf weiß besitzt. Dann, aber auch nur dann, wird die eine wöchentliche Stunde für diesen Unterrichtszweig genügen.

Einen Ersatz für den Mangel des geschichtlichen Lehrbuches suchen die Lehrpläne im deutschen Lesebuche zu geben. „. . . wohl aber ist es für seinen Erfolg von Wichtigkeit, daß der prosaische und poetische Lesestoff des deutschen Lesebuches dieser Stufen im engsten Zusammenhange mit den biographischen Aufgaben der Klasse stehe". Es wäre daher zu prüfen, ob unsere Lesebücher diese Forderung erfüllen. Hier kann ich naturgemäß noch viel weniger als bei den Lehrbüchern die sämtlichen Lesebücher besprechen, die an den höheren Schulen in Gebrauch sind. Ich beschränke mich auf drei, die eine sehr große Verbreitung gefunden haben: die Lehrbücher von Hopf und Paulsiek, die von Paldamus und die Döbelner.

Am wenigsten genügt dem in Frage stehenden Zwecke Hopf und Paulsiek. Das Buch enthält: Pippins Kampf mit dem Löwen, von Karl dem Großen die Geschichten von den normannischen Schwertern, dem Auerochsen und der Schulvisitation, Kaiser Friedrichs I. Tod. Das ist alles, was das Buch aus der Geschichte des Mittelalters enthält. Es folgen zwei Abschnitte über den Großen Kurfürsten, die Einnahme von Rathenow und eine gute, sehr ausführliche Beschreibung der Schlacht bei Fehrbellin. Die elf Abschnitte über Friedrich den Großen enthalten fast nur Anekdoten- und Episodenhaftes, die eigentliche Geschichte tritt ganz zurück. In „Friedrich Wilhelm III. und Luise“ wird zwar eine gute Schilderung des Charakters und vortrefflichen Familienlebens gegeben, in Bezug auf die Geschichte gilt aber dasselbe, was ich bei Friedrich dem Großen gesagt habe. Nicht anders ist es mit den sieben Erzählungen über Wilhelm I. und den beiden über Friedrich III.; sie sind für die Jungen gewiß amüsant zu lesen, aber zu lernen ist nicht viel daraus. In bezug auf den geschichtlichen Lesestoff ist dies das dürftigste von allen mir bekannten deutschen Lesebüchern, es wird der Forderung der Lehrpläne nicht gerecht und kann in keiner Weise das geschichtliche Lehrbuch ersetzen.

Die poetischen Stücke übergehe ich hier wie überall. Ein Gedicht ist, wie man ohne weiteres zugeben wird, vortrefflich für die Belebung des geschichtlichen Unterrichts, aber es ist nicht dazu da, Geschichte aus ihm zu lernen.

Das Lesebuch von Paldamus-Scholderer, das eigentliche Lesebuch der westlichen Hälfte Nord-Deutschlands, ist soeben in neuer Bearbeitung erschienen, herausgegeben von O. Winneberger. Neu aufgenommen ist Arminius, Gutenberg und ein ziemlich unbedeutender Abschnitt über Blücher; wesentlich vermehrt sind die Erzählungen von Wilhelm I. Das Buch ist in dieser Beziehung reichhaltiger als das von Hopf und Paulsiek; auch trägt es mehr den Charakter eines deutschen Lesebuches. Recht gut sind z. B. die Abschnitte über Friedrich III. und Wilhelm I., die neben Anekdoten auch wirklich Geschichte enthalten. Trotz aller Vorzüge bildet aber auch dieses Buch keinen Ersatz für das Geschichtslehrbuch. Es fehlt doch zu vieles, und das Gebotene enthält mehr Geschichten als Geschichte.

Am besten gefällt mir in dieser Hinsicht das Döbelner Lesebuch in der neuen Bearbeitung von Evers und Walz (1899). Aber im geschichtlichen Stoffe — und das kann ja auch nicht anders sein — ist es gleichfalls unvollkommen. Es fehlen so wichtige Abschnitte wie Bonifatius, Heinrich I., Heinrich IV., Friedrich Barbarossa und Heinrich der Löwe, Rudolf von Habsburg, der Dreißigjährige Krieg, und die Abschnitte über die großen Jahre 1866 und 1870 enthalten fast nur Anekdotenhaftes, fast nichts Geschichtliches. Im übrigen sind die geschichtlichen

Lesestücke durchaus vortrefflich, wie überhaupt die Vorzüge des Buches in die Augen springen und wohl allgemein anerkannt werden.

Ich habe im vorstehenden zeigen wollen, daß selbst unsere guten Lesebücher nicht imstande sind, den Mangel eines geschichtlichen Leitfadens auszugleichen. Das ist ja auch nur natürlich; denn das Lesebuch soll kein Lehrbuch sein und kann daher nur zur Vertiefung und Ergänzung des Geschichtsunterrichts dienen. „Das Lesebuch soll nicht“, wie in der Vorrede zur neuen Ausgabe von Paldamus S. IX sehr richtig bemerkt wird, „als Lernbuch betrachtet werden, aus dem z. B. Geschichte zu lernen wäre, sondern vielmehr als ein Buch, das den Schülern lieb und vertraut werden und dazu dienen soll, ihnen Geschmack beizubringen u. s. w.“ Auch ist es ganz unwürdig, wie es noch vielfach geschieht, die deutsche Stunde als das „Mädchen für alles“ anzusehen (vgl. A. Biese in dieser Zeitschrift 1901 S. 706).

Die Idee eines „Reichslesebuches“ ist nicht neu, aber ganz gut. Ein solches Buch tut uns in der Tat not, einmal um der Zersplitterung und der Zerfahrenheit, sodann auch um der Einseitigkeit ein Ende zu bereiten. Doch auf diesen Punkt näher einzugehen, ist hier nicht der Ort.

Es ist mir nicht zweifelhaft, daß der Geschichte auf unseren höheren Lehranstalten über kurz oder lang ein größerer Raum zugestanden und eine größere Bedeutung beigemessen werden wird, als es jetzt der Fall ist. Die Zeiten sind vorüber, in denen die Fürsten für das Volk dachten, in denen sie allein die Entscheidung über alle Fragen der Politik in der Hand hatten. Das Volk ist zur Mitarbeit berufen. Deshalb wird sich der Gedanke immer mehr Bahn brechen, daß jeder Deutsche in der Schule auch auf seinen Beruf als Staatsbürger tüchtig vorbereitet werden muß; die ganze Entwickelung unseres politischen Lebens drängt darauf hin. Das wird dann auf jeder Stufe dem Verständnis entsprechend geschehen. Die Aufgabe der Sexta wird in erster Linie immer bleiben, den Gedanken in dem Knaben festzulegen, daß er ein Deutscher ist, so fest, daß er nicht wieder verloren geht. Das Nationalgefühl muß schon auf dieser Stufe wachgerufen werden als die Grundlage, auf der sich alles übrige aufbaut. So kann schon der Geschichtslehrer in Sexta das Seinige dazu beitragen, daß endlich der „Völkerfrühling“ in den deutschen Landen anbricht, den Bismarck so sehr ersehnte und von dem er so gern sprach.

Helmstedt. E. Eifsfeldt.

ZWEITE ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

1) **H. Halfmann und J. Köster, Hülfsbuch für den evangelischen Religionsunterricht an den höheren Lehranstalten,** drei Teile in neuen Auflagen, Teil I und II in Sonderausgaben. Berlin 1903, Reuther und Reichard. VIII u. 208, VI u. 175, VIII u. 250; Sonderausgaben: VIII u. 218, VI u. 175 S. 8. Teil I u. III geb. je 2,25 *M*, Teil II geb. 2 *M*.

Ermutigt durch die günstige Aufnahme, die den beiden ersten Teilen ihres Hülfsbuches im allgemeinen zu teil geworden ist, haben Halfmann und Köster noch einen III. Teil erscheinen lassen, der das Pensum für Obersekunda und Prima enthält. Es ist nicht leicht, zumal in einer Zeit, wo der Streit über das Wesen des Christentums so heftig entbrannt ist, ein Religionsbuch für die höheren Schulen zu schreiben. Denn in keinem Unterrichtsgegenstande hat die Individualität des Lehrers eine solche Bedeutung wie in der Religion. Gerade hier will jeder, wenn er es ernst meint, möglichst viel Spielraum haben, sich nicht allzu enge Grenzen stecken und ins einzelne gehende Vorschriften machen lassen. Daher ist es ganz erklärlich, wenn sich auch gegen das vorliegende Buch trotz seiner großen Vorzüge und trotz der Umsicht und des anerkennenswerten Fleißes, die auf die Ausarbeitung verwandt worden sind, einzelne Widersprüche erheben.

So findet Heidemann, der die beiden ersten Teile in dieser Zeitschrift (1901 S. 341) besprochen hat, daß der Sexta ein zu umfangreiches Pensum zuerteilt worden ist. Diesem Urteil muß ich mich durchaus anschließen, ja ich muß noch weiter gehen und behaupten, daß das ganze Lehrbuch zu viel Stoff bietet. „Normale Kinder, Knaben zumal, sind hingegeben der unbekannten, weiten Welt, lesen Reisebeschreibungen, Indianergeschichten, Phantasiegeschichten, befriedigen einen ungemessenen Drang nach fremdem, unbekanntem Land“ (Baumgarten, Neue Bahnen S. 7). Daher werden die einfachen Patriarchengeschichten in ihrer einzigartigen Schönheit, die Erzählungen von Mose, Josua, Gideon, Simson, Saul, David u. s. w. dem Sextaner ganz besonders zusagen; dagegen wird er den angeführten Psalmen, den Sprüchen Salomos und des Jesus Sirach, sowie den Klageliedern Jeremias keinerlei Interesse und Verständnis entgegenbringen. Dasselbe

gilt von der Bergpredigt und den Gleichnissen Jesu vom Reiche Gottes (S. 115) für den Quintaner. Auch möchte ich das Gleichnis vom verlorenen Sohne und vom Pharisäer und Zöllner einer späteren Stufe vorbehalten. Ebenso wird den Ober-Tertianern zu viel zugemutet, wenn sie in dem von den Lehrplänen geforderten kurzen Abrisse der Geschichte des evangelischen Kirchenliedes von Pietismus und Aufklärung hören (II 79 u. 80). Für die Tertien haben die Verfasser Erläuterungen zum kleinen Katechismus Luthers hinzugefügt. Diese nehmen im Gegensatz zu den geradezu klassischen Erklärungen Luthers einen zu breiten Raum ein. Anschauliche Beispiele aus dem Leben sind hier die Hauptsache. Zu große Ausführlichkeit des Lehrbuches kann der Selbsttätigkeit des Schülers leicht schaden. Auch in der Kirchengeschichte hätte wohl das schwierige Kapitel über die inneren Kämpfe der Kirche kürzer gefaßt werden können (III 35—40). Hinter der mit Recht nur im deutschen Text gegebenen Augsburgischen Konfession sind die Hauptpunkte der Glaubens- und Sittenlehre noch einmal systematisch zusammengefaßt. So klar und übersichtlich dies auch geschieht und so wichtige Fingerzeige auch der Lehrer erhält (z. B. durch den trefflichen und zeitgemäßen Abschnitt über die Gesellschaft S. 224), bezweifle ich doch, ob man neben der Lektüre noch dazu kommt, die Grundlehren des Christentums auf diese Weise durchzunehmen. — Auch darin muß ich Heidemann (a. a. O.) beistimmen, daß die sicheren Ergebnisse der theologischen Forschung nicht in gleicher Weise berücksichtigt worden sind. Die Kirchengeschichte ist durchaus wissenschaftlich dargestellt, weniger kann man dies von der alttestamentlichen Religionsgeschichte sagen. Wenn es hier auch schwieriger ist, gesicherte Resultate zu geben, so ist doch zweifellos, daß durch die gründlichen Forschungen von Vatke an das herkömmliche Bild von der geschichtlichen Entwickelung des Volkes Israel unhaltbar geworden ist und auch die Gegner zu immer größeren Konzessionen gezwungen worden sind. Daher muß den Schülern klar und entschieden gezeigt werden, daß sich das Volk Israel wie andere Völker aus einem niederen zu einem höheren Kulturzustande entwickelt hat. Nur dann kann dieser Unterricht pädagogisch und religiös fruchtbar werden und den historischen Sinn des Schülers fördern. Nach II 10—12 scheint es aber, als ob die mosaische Zeit das ganze Gesetz hervorgebracht hätte, während anderseits richtig hervorgehoben wird, daß die großen Feste ursprünglich Erntefeste waren, also erst entstehen konnten, als das Volk Israel ein Bauernvolk geworden war. — I 154 wird Lukas, der Begleiter des Paulus, mit Entschiedenheit als Verfasser der Apostelgeschichte genannt, dagegen wird diese Frage III 1 vorsichtiger behandelt.

Ganz besonderen Beifall werden die Verfasser dafür ernten, daß sie den Lehrstoff genau nach den Klassen abgegrenzt haben. Sie haben dies mit großem pädagogischem Geschick und prakti-

schem Blick getan und schützen den Religionsunterricht dadurch gegen den Vorwurf, den Baumgarten (a. a. O. S. 13) gegen ihn erhebt, daß im Unterschied von allen andern Fächern hier mehr wiederholt als neu hinzugelernt werde und so das Moment der Überraschung fehle. Völlig einverstanden bin ich mit dem Vorschlage, den Quartaner durch eingehende Lektüre des ersten Buches Moses in das A. T., durch die des Markus-Evangeliums in das N. T. einzuführen und ihn mit „Übersichten und Ausblicken über weite Gebiete" zu verschonen. Auch ist die Art, wie im Pensum der O II die Apostelgeschichte mit den vom altchristlichen Gemeindeleben handelnden Briefen verbunden ist, durchaus zu billigen.

Noch vieles andere verdient in dem Lehrbuche volle Anerkennung, wie z. B. die Art, wie die Katechismussätze im Anschluß an passende biblische Geschichten induktiv gewonnen werden, und die erklärenden Anmerkungen zu den biblischen Geschichten und Kirchenliedern. Warum aber I 52 Baal als „Götze der Kananiter" (sic!) und nicht wie S. 77 als Gott bezeichnet wird, dafür sehe ich keinen Grund. Durch Kürze und Klarheit zeichnen sich besonders die Abschnitte über die evangelischen Sekten, die Entwickelung der katholischen Kirche nach der Reformation und über die Liebeswerke der evangelischen Kirche im 19. Jahrhundert aus (III 118—128).

Auch die Erklärungen zum Johannes-Evangelium (vgl. besonders die gedrängte Übersicht über die Geschichte des Logosbegriffes III 129 und 130!) und zum Römerbriefe, sowie die Abschnitte über die Wunder Jesu (III 204) und seine Person (III 206 und 207) sind recht brauchbar und werden den Fachgenossen willkommen sein.

Sicher wird das Lehrbuch wesentlich zur Förderung und Belebung des Religionsunterrichtes auf den höheren Schulen beitragen.

2) H. Halfmann und J. Köster, Kleines Quellenbuch für den evangelischen Religionsunterricht. Berlin 1903, Reuther und Reichard. 136 S. 8. kart. 0,80 ℳ.

Münch sagt in seinen vermischten Aufsätzen: „Das Reden und Hören über die Geister ist so wenig wert, einen Hauch von ihnen selbst zu verspüren so wünschenswert!" Von dieser Wahrheit ausgehend, haben Halfmann und Köster in dem Quellenbuche eine wertvolle Ergänzung zu ihrem Lehrbuche geliefert. Der erste Teil ist ausschließlich für Gymnasien bestimmt und enthält zuerst einen Abschnitt aus Platos „Staat", der vom leidenden Gerechten handelt. Es folgen dann Schilderungen aus Seneca (de ira), Plinius (nat. hist.) und Juvenal über die Sittenverderbnis der Zeit, sowie aus Tacitus (annal.) und dem berühmten Briefe des jüngeren Plinius an Trajan über die Christenverfolgungen. Eine Probe christlicher Apologetik erhalten wir in

einigen Kapiteln aus dem hochwichtigen Briefe an Diognet und aus Tertullians Apologetikum. Diese genannten Stücke sind aus Heinzelmann (Zur Behandlung der Kirchengeschichte im evangelischen Religionsunterrichte der Gymnasien) entnommen. Auf die drei alten Symbole folgen dann 21 Hymnen aus der morgen- und abendländischen Kirche. Der zweite Teil, der für alle Anstalten bestimmt ist, bietet zuerst Übersetzungen aus dem ersten Teile, wobei aber statt der ersten Nummern (aus Plato u. s. w.), dem Bildungsgange der Schüler entsprechend, Märtyrergeschichten aus Eusebius' Kirchengeschichte eintreten. In den folgenden Quellenstücken haben wir hochinteressante Proben von den hervorragendsten Männern der Kirchengeschichte von Augustin an. Luther ist natürlich ganz besonders vertreten, aber auch das gotische Vaterunser ist aufgenommen, und Walther von der Vogelweide, Thomas von Kempen und Hus, sowie Matthias Claudius kommen zu Worte. Recht zeitgemäß ist auch der Abschnitt über Probabilismus und Mentalrestriktion der jesuitischen Moral, der Hoensbroechs bekanntem Werke über das Papsttum entnommen ist. Auf den Aufruf des Königs Friedrich Wilhelm III. zur Union und einige zwischen Kaiser Wilhelm I. und Papst Pius IX. während des Kulturkampfes gewechselte Briefe folgen besonders bemerkenswerte Stellen aus den Reden, die Kaiser Wilhelm II. bei der Einweihung der erneuerten Schloßkirche zu Wittenberg und bei der Einweihung der Erlöserkirche zu Jerusalem gehalten hat.

Wie weit das Quellenbuch im Unterricht selbst verwertet werden kann, hängt von den Umständen ab. Von besonderer Wichtigkeit wird es dabei sein, daß der Religionslehrer mindestens noch ein anderes Fach in der betreffenden Klasse vertritt. Im allgemeinen wird man wohl Heidrich (vgl. das Vorwort zu seinem Quellenbuche) beistimmen müssen, wenn er es für unmöglich hält, im kirchengeschichtlichen Unterricht überall auf die Quellen zuzückzugehen. Daher wird man dies, abgesehen von den grundlegenden Schriften Luthers, meist der Privatbeschäftigung der dafür sich besonders interessierenden Schüler überlassen müssen (vgl. Heinzelmann a. a. O. S. 24). Daß sich immer solche finden werden, ist nicht zu bezweifeln, wenn der Lehrer die nötige Anregung zu geben versteht. Doch Ober-Tertianern vermag ich weder Bereitwilligkeit noch Verständnis dafür zuzutrauen.

Den Schluß bilden Aussprüche großer Denker und Dichter über Religion und Christentum, deren Zusammenstellung der Belesenheit der Verfasser des Quellenbuches ein glänzendes Zeugnis ausstellt. Nach klaren und bestimmten Gesichtspunkten geordnet, reichen sie von der ältesten bis in die neuste Zeit und zeigen, wie die Religion mit der menschlichen Natur unlöslich verknüpft ist und daß alle großen Männer, welcher Geistesrichtung sie auch angehören, sich dessen wohl bewußt sind. Daß dies den Schülern höherer Lehranstalten in unserer einerseits mit Bildungs-

stolze erfüllten, anderseits kulturübersättigten Zeit hier so deutlich vor Augen gestellt wird, ist unstreitig sehr verdienstlich. Die Jugend muß erkennen, daß wir, wie Bousset in dem geistvollen Einleitungskapitel zu seiner eben erschienenen Schrift über „das Wesen der Religion dargestellt an ihrer Geschichte" ausführt, mit dem Worte Religion vor der mächtigsten und bedeutungsvollsten Tatsache und der stärksten Realität des menschlichen Geisteslebens stehen und es hier mit einer zentralen Funktion des menschlichen Personenlebens zu tun haben.

3) **Decke, Grundke und Troeger, Der religiöse Lernstoff, für höhere Lehranstalten geordnet. Vierte Auflage. Breslau 1903, Trewendt & Granier (Alfred Preufs). 80 S. 8. kart. 0,50 ℳ.**

Die neue Auflage hat im allgemeinen dieselbe Anordnung des Stoffes wie die dritte. Sie enthält die Lehrpläne für den Religionsunterricht, Gebete, Liederstrophen, Kirchenlieder, Psalmen, Katechismus, Sprüche, Kirchenjahr, Liturgie für Gemeinde- und Jugendgottesdienst, die alten und neuen Perikopen, Geschichte des Kirchenliedes, Erdkunde von Palästina, Bibelkunde und Zeittafeln.

Für die unteren Klassen macht es jedes andere Buch außer der biblischen Geschichte im Religionsunterricht entbehrlich, aber auch für die mittleren und für die Wiederholung in den oberen Klassen ist es sehr geeignet. Um es auch für Schulandachten brauchbar zu machen, haben die Verfasser noch mehr Lieder aufgenommen, die recht passend ausgewählt sind, und den alten die neuen Perikopen hinzugefügt. Ebenso werden die kurzen Hinweise auf die Gliederung des Katechismus und die Grundlehren des Christentums Lehrenden und Lernenden durchaus willkommen sein. Auch ist es ein glücklicher Gedanke, daß durch treffende Überschriften den Schülern gezeigt wird, nach welchen Gesichtspunkten die Sprüche geordnet sind. Da die zu lernenden Sprüche und Lieder für die Provinz Schlesien vorgeschrieben sind, war hier eine Änderung ausgeschlossen. Nach den Lehrplänen von 1901, die den Gedächtnisstoff auf das Notwendigste beschränkt wissen wollen, ist wohl aber zu hoffen, daß die Zahl der Sprüche vermindert wird, damit sie ein gefestigter Besitz des Schülers werden, „der diesem in das Leben nachfolgt" (vgl. Lehrpläne S. 11). In der Verteilung der Lieder auf die einzelnen Klassen ist gar nichts geändert. Das Lied „Christus der ist mein Leben" möchte ich, wenn es überhaupt zu lernen ist, auf die oberste Stufe verlegen. Diese Sterbensfreudigkeit kann der Untertertianer durchaus nicht nachempfinden, mag er auch noch so eindringlich im Religionsunterricht auf die Ewigkeit hingewiesen werden, und kein Geringerer als Herder urteilt über das Aufdrängen nicht assimilierbarer Vorstellungen: „Unbarmherzig veraltet ihr so jugendliche Seelen". Erst bei dem Primaner, der aus der Kirchengeschichte den Todesmut der ersten Christen kennt und weiß, wie

dieser gerade dem Christentum zum Siege verholfen hat, kann man das nötige Verständnis für Phil. 1, 23 und für den Gedanken voraussetzen, daß das Leben der Güter höchstes nicht ist.

Im allgemeinen aber muß man anerkennen, daß die Zusammenstellung und Verteilung des Stoffes auf reicher pädagogischer Erfahrung beruht, und die Herren Verfasser haben ein großes Verdienst, indem sie der Unsicherheit und dem Schwanken in betreff des Memorierstoffes ein Ende gemacht haben. Es ist um so verdienstlicher, als jetzt Gefahr vorhanden ist, daß man im Gegensatz zu früheren Zeiten, wo der Memoriermaterialismus gerade im Religionsunterricht sein Unwesen trieb, an das Gedächtnis zu wenig Anforderungen stellt und es in dem Alter, wo es am frischesten und aufnahmefähigsten ist, nicht genügend übt. Daher steht zu erwarten, daß das Buch auch über Schlesien hinaus sich einbürgert.

Görlitz. A. Bienwald.

Krystoffer Nyrop, Das Leben der Wörter. Autorisierte Übersetzung aus dem Dänischen von Robert Vogt. Leipzig 1903, Eduard Avenarius. 263 S. 8. 4 *M.*

Der Verfasser handelt im 1. Kapitel von der sprachlichen „Rücksichtnahme", dem Euphemismus. Wir begegnen ihm im Gebrauche von Fremdwörtern, die das Ding nicht so direkt wie das einheimische Wort bezeichnen[1]): korpulent sagt man für dick, transspirieren für schwitzen. Der Euphemismus bedient sich ferner der Litotes; so sagt die Sportsprache von einem zu Schaden gekommenen Jockey: er ist nicht unverletzt geblieben. Durch: es ist kein Spaß, keine Kleinigkeit soll weit Stärkeres ausgedrückt werden. Ein weiteres Mittel des Euphemismus ist die Antiphrase, d. h. man sagt das gerade Gegenteil von dem, was man meint; so findet sich segnen für fluchen gebraucht, maison honnête für maison malhonnête. Oft wird diese Antiphrase ironisch gebraucht: ein netter Herr, avoir de belles manières, wobei die ursprüngliche Bedeutung von der substituierten ganz verdrängt wird; so kann „eine saubere Gesellschaft" nur noch in schlimmem Sinne gesagt werden. Oft wird das anstößige Wort weggelassen (Aposiopese oder Ellipse): Daß dich . ., Hol dich . . Einen Euphemismus haben wir auch in der Verdrehung und Entstellung eines verpönten Wortes: morbleu für mordieu, sowie in verblümten Ausdrücken: er ist aus Borneo (borniert); in Frankreich nennt man einen Hahnrei Cornelius, in Erinnerung an corne = Horn.

Das sind die Mittel, deren sich der Euphemismus bedient; seine Gebiete sind folgende. Er wird bei dem Namen Gottes,

[1]) Wie aber oft auch das einheimische Wort edler als das Fremdwort ist, darauf weist R. Hildebrand in seiner Abhandlung „Von den Fremdwörtern und ihrer Behandlung in der Schule" hin, besonders S. 151 f.

aber auch bei dem des Teufels angewandt: Deibel, frz. diantre. Die Erinyen wurden mittels Antiphrase zu Eumeniden, im Deutschen hießen die Unholden die Holden. Der Euphemismus ist ferner häufig bei Bezeichnung des Todes und was damit zusammenhängt. Wer stirbt, geht zur Ruhe ein, scheidet[1]), it in plures, remercie son boulanger (kündigt seinem Bäcker). Auch bei geistigem Tode drückt man sich euphemistisch aus: verstört, verwirrt, lat. delirus = außerhalb des richtigen Geleises, ferner bei Krankheiten, wo man meist mildere Ausdrücke wählt. Der Name bestimmter Krankheiten wird oft überhaupt nicht genannt; hier spielt der Volksglauben eine große Rolle (vgl. S. 21 f.). Euphemistisch spricht man statt von Lastern, Verbrechen, Vergehungen lieber von Mißgriffen, Unregelmäßigkeiten und dergl.; freilich kann hier der Euphemismus auf die moralische Auffassung störend einwirken. Auch das Reich des Bacchus und der Venus kommt für den Euphemismus in Betracht. Häufig nehmen so Wörter eine schlechte Bedeutung an, die ihnen von vornherein fremd ist: une fille, dän. pige (Mädchen), Frauenzimmer. Endlich finden sich Euphemismen bei Bezeichnung des Verdauungsprozesses, von Körperteilen, Kleidungsstücken und bei Scheltwörtern.

Im 2. Kapitel ist vom Bedeutungswandel die Rede. Wie ist „schlecht", das ursprünglich nichts Minderwertiges bezeichnet, zu seiner pejorativen Bedeutung gekommen, ebenso dän. slet? Es handelt sich da um voces mediae, Wörter von neutraler Bedeutung, die sich nach zwei entgegengesetzten Seiten entwickeln können. Hier gibt der Zusammenhang, in dem die Wörter stehen, den Ausschlag. So hat stinken im Dänischen wie im Deutschen schlechten Sinn angenommen; doch sagt man auf der Insel Moen: det stinker godt. Im Deutschen scheint riechen, Geruch allmählich gleichfalls schlechte Bedeutung annehmen zu wollen. Nach der schlimmen Seite hat sich dän. berygdet = berüchtigt entwickelt, franz. fatal, während nur guten Sinn angenommen haben: succès, fortune.

Das 3. Kapitel handelt von der Bedeutungsverengerung. Notdurft bedeutete einst ebenso wie dän. nodtorft ganz allgemein Bedürfnis. Mit Recht weist Nyrop hier daraufhin, wie die Bedeutungsverengerung aus Ort, Stand, Beschäftigung des Sprechenden hervorgeht. Die Wörter nehmen individuelle oder occasionelle Färbung an[2]). Die Bedeutung von Operation verengert sich, je nachdem ein Arzt, ein Finanzmann, ein Offizier dieses Wort gebraucht. Je nach dem in einem Lande am meisten angebauten Getreide bedeutet Korn Roggen, Gerste, Weizen oder Hafer.

Im 4. Kapitel wird von der Bedeutungserweiterung gehandelt

---

[1]) Man wird in diesen und ähnlichen Ausdrücken nicht so sehr geheimnisvolle Furcht vor dem Tode sehen als mit Münch, Menschenart und Jugendbildung S. 96, „die verklärende Empfindung des gebildeten Menschen".

[2]) Vergleiche hierüber Paul im 4. Kapitel seiner Prinzipien der Sprachgeschichte.

und als lehrreichem Beispiele von franz. grève = 1. sandiger Strand, 2. Arbeitseinstellung, Streik ausgegangen. Elend hat seine ursprüngliche Bedeutung Landesflucht unter der erweiterten ganz verloren. Unter dem Verhältnis von Stoff und Produkt, Erzeugendem und Erzeugtem, Ursache und Wirkung entwickelt sich die Bedeutungserweiterung. So bezeichnet Glas erst den Stoff, dann das aus diesem Stoffe Gemachte, und zwar das Trinkgefäß. Das Erzeugende bezeichnet das Erzeugte. So nimmt Zunge die Bedeutung von Sprache an, crayon heißt auch Bleistiftzeichnung. Oft wird der Name des Raumes auf den Inhalt übertragen: Frauenzimmer, Auditorium. Häufig steht das Besondere für das Allgemeine (Synekdoche). In der Normandie gilt pommier für alle Arten von Bäumen, die Spezies bezeichnet also das genus. Ein Eigenname bezeichnet mitunter eine Gattung: ein Krösus, ein Mäcen. Volksnamen werden zu Appellativen; franz. Grec bedeutete einst Falschspieler, Betrüger. So ist auch im Lateinischen Graecus oft eine appellatio probrosa; man denke an Juvenal und seinen Haß gegen die Graeculi!

Im 5. Kapitel wird die Metapher betrachtet. Die verschiedenen übertragenen Bedeutungen von grün werden beprochen, die Übertragungen von Körperteilen wie Hals, Kopf, Zahn auf Gegenstände erwähnt. Für abstrakte Verhältnisse werden sinnliche Bezeichnungen gewählt: begreifen, abwägen, einsehen. Man kann lebende Metaphern unterscheiden, da ist das Bild dem Redenden deutlich, und tote, wo man sich des bildlichen Ausdruckes nicht mehr bewußt ist. Ein Beispiel für diese Art ist: Bock = Kutschersitz, für jene: Hahn = junger Wichtigtuer. Das gilt nicht bloß von metaphorisch gebrauchten Wörtern, sondern auch von Redensarten; das Bild in ihnen ist oft tot, und die Erklärung muß weither geholt werden. Man denke z. B. an das aus der Zeit der Turniere stammende jemandem die Stange halten. Mit den Nagel auf den Kopf treffen ist das Treffen des Mittelnagels der Scheibe mit dem Bolzen gemeint[1]). Bis in graue Vorzeit geht der Ausdruck aus der Haut fahren zurück[2]).

Das 6. Kapitel bespricht die Katachrese, d. h. den Gebrauch eines Wortes in einer Bedeutung, die zu der gewöhnlichen in einem logischen Gegensatz steht; sie geht aus einem Vergessen der ursprünglichen Bedeutung hervor. Wir haben eine Katachrese, wenn ein Mann Kaffeeschwester, eine Frau Zechbruder genannt

---

[1]) Münch a. a. O., S. 86; R. Hildebrand, Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule S. 112.

[2]) Ch. Rogge, Aberglaube, Volksglaube und Volksbrauch der Gegenwart nach ihrer Entstehung aus altgermanischem Heidentum (Programm des städtischen Progymnasiums zu Schlawe 1890) S. 5: „Eine andere Redensart mythologischen Gehaltes ist „das ist, um aus der Haut zu fahren". Verständlich wird sie erst durch den alten Glauben an Werwölfe („wer" entspricht dem lateinischen vir), d. h. Menschen, welche sich in Wölfe verwandeln können".

wird. Die Katachrese — Münch spricht von einer Entleerung der Ausdrücke von ihrem Inhalt, Bréal in seinem Essai de Sémantique von décoloration — erweist sich als besondere Art der Bedeutungserweiterung: so spricht man von goldenen Trinkhörnern, die Stoffbezeichnung in Trinkhorn ist also vergessen, von Wachsstreichhölzern, Silber- und Papiergulden. Katachresen finden sich auch bei Angabe des Herkunftsortes: Schmiedeberger Smyrnateppiche. Gelegentlich kommen dem Volke solche Katachresen wohl zum Bewußtsein; vgl. S. 136. Auf Seite 138 werden „verschiedene scherzhafte Satzreihen . . . aus Katachresen" erwähnt. Man kann aus Deutschland anführen: Finster war's, der Mond schien helle, als ein Wagen blitzesschnelle langsam um die Ecke fuhr u. s. w. Der Schwund oder die Abschwächung der Bedeutung macht erst die Bedeutungserweiterung möglich. „Ist es nicht merkwürdig, daß der abreisende demjenigen, der zurückbleibt, dänisch farvel (fahr wohl) sagt?" Etwas Ähnliches kann ich aus dem Lateinischen anführen. Da sagt bei Terenz in der Andria V. 148 einer: Discedo ab illo, während man nach dem Zusammenhange discedit a me erwartet. Discedere steht also hier katachrestisch. Katachresen entstehen auch durch Veränderungen der Kulturverhältnisse; diese führen durchaus nicht immer Veränderungen der sprachlichen Bezeichnung mit sich. Eine Uhr aufziehen paßte doch nur auf die alten großen Gewichtsuhren. So spricht man von einem Steuerbord des Schiffes, während das Steuer gar nicht mehr an der rechten Seite ist. Selbst Zahlwörter unterliegen der Katachrese: ein Tausendkünstler kann gar nicht 1000 Künste, ebenso ist's mit dem Tausendfüßler, gelegentlich findet man gesagt 30% vom 1000. Die Katachrese begegnet auch bei Farbenbezeichnungen: rote Druckerschwärze; die schwarzen Weinbeeren sind noch grün; die Botaniker sprechen von Betula alba purpurea. Erwähnt hätte noch werden können, daß sich auch Adverbia katachrestisch finden: riesig klein, kolossal dünn, furchtbar freundlich, valde tenuis. Und auch Redensarten stehen katachrestisch. So sagt man in Italien „in den Bart lachen" auch von Damen. Nyrop führt als Beispiel einer gewaltsamen Katachrese den deutschen Satz an: Sie gab einem toten Knäblein das Leben. Damit ließe sich etwa vergleichen, was Salzmann in seinem Krebsbüchlein[1]) einen Arzt sagen läßt: „Da haben wir ja das lebendige Exempel an dem Friedrichschen Kinde, das sie die vorige Woche begraben haben". Selbst bei den besten Schriftstellern finden sich katachrestische Redensarten, so finde ich bei G. Keller in seinen sieben Legenden: den Weltteufel zu Paaren treiben.

Im 7. Kapitel wird die Namengebung besprochen. Häufig begegnen wir Benennungen, die eigentlich zu viel umfassen, da tritt eine Bedeutungsverengerung ein, so bezeichnet dän. firben

[1]) S. 161 der Ausgabe von Schreck.

(Vierbein) nur die Eidechse, nicht auch Pferd, Hund, Katze u. dgl. So wird Fruchtwein nicht vom Traubenweine gesagt, obgleich doch Trauben auch Früchte sind. Andrerseits kann die Bezeichnung zu eingeschränkt sein. La cour de cassation hebt nicht bloß angefochtene Urteile auf, er kann sie auch bestätigen. Zu eng sind beispielshalber auch die Benennungen vieler Handwerker: Tischler, Schreiner, Töpfer u. a.

Das 8. Kapitel handelt zunächst von der Alliteration, für die besonders deutsche und die entsprechenden dänischen Beispiele angeführt werden, die sich als altes Sprachgut erweisen. Doch werden fortwährend neue alliterierende Verbindungen geschaffen, besonders in Buchtiteln und Überschriften, z. B. Bunte Blätter, Blätter und Blüten. Interessant ist es zu beobachten, wie das Streben nach alliterierenden Verbindungen in verschiedenen Sprachen verschiedene Redensarten hervorbringt. In Dänemark verspricht man guld og groune skove (Gold und grüne Wälder), in Frankreich monts et merveilles, in Italien mari e monti. Für alliterierende Verse bei modernen Dichtern werden u. a. einige Beispiele aus der dänischen Literatur angeführt. Auch die römische Poesie kennt alliterierende Verbindungen; man darf hier nicht — wie Nyrop tut — von Kuriosa reden; bei Plautus, auch bei Vergil sind sie häufig, und mehrfach bekunden römische Eigennamen das Streben nach solcher Lautharmonie. Dann ist vom Reime die Rede, der oft zur gefährlichen Waffe wird, wenn er auf Namen gleichklingende Wörter schlimmen Sinnes reimt. So ist dem französischen Schriftsteller Faret die Reimfähigkeit seines Namens auf cabaret verhängnisvoll geworden, und nur zu leicht reimt sich auf Grégoire boire, sowie man auf Tiberius Biberius gereimt hat. So nehmen Sprichwörter und Weisheitsregeln häufig das einschmeichelnde Gewand des Reimes an, „und eine halbe Wahrheit scheint uns leicht eine ganze Wahrheit zu sein, wenn sie von zusammenklingenden Wörtern unterstützt wird“, z. B. Ehestand, Wehestand. Noch auf manche anderen Rollen, die der Reim spielt, wird hingewiesen.

Im 9. Kapitel wird zuerst von Wörtern gesprochen, die unter der Einwirkung gleich oder ähnlich klingender anderer eine ganz neue Bedeutung angenommen haben, so findet sich bei Voltaire alfange (das span. alfanje = Schwert) im Sinne von phalange = Phalanx. Unbewußt hat der Gedanke dabei mitgewirkt, daß lautliche Übereinstimmung auf inhaltlicher Übereinstimmung beruhen müsse, und dieses Gefühl spielt bei der Bedeutungsentwickelung oft eine große Rolle, so hat hantieren — aus dem franz. hanter — ursprünglich nichts mit Hand zu tun. Hiervon geht ja auch die Volksetymologie häufig aus, die z. B. statuieren als gestatten, irritieren als irreführen auffaßt, Karfunkel mit Funkeln associiert. Lautlicher Anklang von Völkernamen hat häufig das Urteil über deren Charakter bestimmt; so hieß es im Mittelalter Angli quasi

angeli, und ehe es eine vergleichende Sprachwissenschaft gab, hat von hier aus die Etymologie ihre Orgien gefeiert.

Weitere Folgerungen aus lautlichem Anklange bespricht das letzte Kapitel. Aus dem Namen des Heiligen leitet der Volksglaube dessen Funktionen ab: S. Expeditus wird mit Expedieren zusammengebracht, er ist le patron des causes pressées, S. Claude heilt das Hinken, claudication, Augustinus hilft gegen Augenkrankheiten, Blasius gegen Blasenkrankheiten, in Dänemark — übrigens auch in Schlesien — wird er mit dem Winde — blasen — in Verbindung gebracht. Beispiele für die Macht des Sprachlautes über den Gedanken finden sich auch aus der Pflanzenwelt. In der älteren französischen Dichtung gelten die Gartenringelblume, le souci, und die Akelei, l'ancolie, als Sinnbilder der Sorge, souci, und Schwermut, mélancolie. Am Ende werden noch einige Beispiele dafür angeführt, wie die Volksetymologie Legenden bildet. Dafür ließe sich auch aus dem Lateinischen manches beibringen, aus dem Deutschen z. B. die Geschichte vom Binger Mäuseturm, der ursprünglich ein Zollturm (Mautturm) war.

Das sind einige wenige Beispiele aus dem reichen Inhalt des Buches, das besonders für den deutschen Unterricht in den höheren Klassen mit größtem Nutzen verwendet werden wird. Reiferen Schülern kann es getrost empfohlen werden; es ist ein Buch, das, um R. Hildebrands Worte zu gebrauchen, „den Riß zwischen der zu gelehrten Bücherwelt und der zu ungelehrten Alltagswelt" mit auszufüllen berufen ist.

Brieg. F. Pradel.

---

1) J. Minor, Goethes Faust. Entstehungsgeschichte und Erklärung. Erster Band: Der Urfaust und das Fragment. Stuttgart 1901, J. G. Cotta. XII u. 378 S. 8. Zweiter Band: Der erste Teil. Stuttgart 1901, J. G. Cotta. 286 S. 8. 8 ℳ, geb. 10 ℳ.

Das Faustproblem ist das Menschheitsproblem, Goethes Faust eine Weltdichtung, aus dem Innersten eines einzelnen großen Menschengeistes und doch gleichsam aus der Tiefe der germanischen Volksseele geboren, und zwar nicht für ein Volk, nein für alle Völker, nicht für Jahrhunderte, sondern für Jahrtausende. Faust ist schon vielfach für die gebildete Menschheit, welcher Nation auch immer der einzelne angehört, der Vertraute, der Ratgeber, der Gedankenbeleber, der Herzenströster in allen Fragen und Nöten des Lebens geworden; jedermann glaubt, bald hier, bald dort sein Abbild wiederzufinden in seinem Ringen und Streben, mit seinen Problemen und Erfahrungen, mit seiner Lust, mit seinem Leid. Faust ist ein Weltcharakter. Er umspannt das ganze zwiespältige Menschenwesen: Lebensgenuß und dumpfe Leidenschaft auf der einen, Tatengenuß auf der anderen Seite; dort unbewußtes, leidenschaftliches Hinhandeln, hier bewußte, besonnene Arbeit. Ein Wunderbau ist das Ganze trotz aller Risse und verworrenen Gänge

im einzelnen; denn der „Urfaust" kennt noch nicht den versöhnenden Schluß, sondern nur den von titanenhaftem Wissensdrang und prometheischem Trotz Erfüllten, der verloren ist, nachdem er ein unschuldiges Opfer in sein Verderben hineingerissen hat; erst der durch strenge Selbstzucht, unter dem veredelnden Einflusse seiner Iphigenie, d. h. der Frau von Stein, gereifte Goethe fand die Harmonie, die Erfüllung, und schuf den „Prolog im Himmel", diesen großartigen Hymnus auf den ewigen Schöpfer. — Goethes ganzes Leben spiegelt sich in seinem Faust wieder: die Arbeit daran begleitete ihn durch alle Altersstufen hindurch; kein Wunder, wenn sich dadurch eine Fülle von Fragen ergeben.

Es war einmal wieder an der Zeit, daß ein Forscher, der völlig auf der Höhe der heutigen Wissenschaft steht, der seit langen Jahren mit tiefer Versenkung dem Werke seine Kraft gewidmet hat, die Ergebnisse zusammenfaßte, die andere und vor allem er selbst gewonnen. Freilich will Minor von der heutigen Goethe-Philologie nichts wissen, und wer mag es ihm — auch wenn er gar zu sehr verallgemeinert — verargen? Unendlich viel Spreu hat sie angehäuft, und wie verhältnismäßig wenig Korn ist dazwischen! So widmet er denn sein Buch „den Philologen des XX. Jahrhunderts!" Er weiß, mit vollem Recht, daß auch hier alles einzelne nur Stückwerk bleibt, wenn das umfassende Band fehlt, wenn der Buchstabe vorherrscht und der Geist entweicht; er weiß, daß Besonnenheit — logische Schulung und wissenschaftliche Methode — und andererseits Begeisterung — mit phantasievollem Erfassen alles Dargestellten und alles vom Dichter Gewollten — allein die rechten Wege weisen. Nach diesen beiden Seiten hin erweist sich Minor als Meister ersten Ranges. Er deckt überall die Aporieen auf und weiß ihrer durch scharfsinnige Dialektik Herr zu werden; wer will mit ihm rechten, ob er wirklich überall das Entscheidend-Richtige getroffen hat? In zahllosen Fällen sicherlich; denn er klebt nicht am einzelnen, sondern hebt sich immer empor zu den allgemeinen Fragen, zu den Zusammenhängen mit der Sage, mit dem Leben des Dichters, mit seinen veränderten Anschauungen u. s. w. Eine solche erhabene Dichtung gibt mit Notwendigkeit Rätsel über Rätsel auf; denn Goethe betont ja selbst immer wieder, der Kern eines Dichtwerkes sei inkommensurabel; da läßt sich nicht alles auf eine einheitliche Formel, auf eine allumfassende Idee bringen, und sei es auch die wundervolle: „Wer immer strebend sich bemüht, den können wir erlösen".

Der Hauptvorzug des M.schen Werkes ist die Großzügigkeit, im Bunde mit knapper Hervorhebung des wahrhaft Wichtigen und Wesentlichen, bei der Deutung und Veranschaulichung des einzelnen und bei der Zusammenfassung der Hauptgedanken; nicht ein Anhäufen von Parallelen, nicht ein Prunken mit Gelehrsamkeit, sondern die klare Darstellung der Absichten des Dichters

bleibt die Hauptaufgabe des Interpreten; und deren waltet Minor. Wie sich bei Goethe Denken und Dichten, Wissenschaft und Kunst und Leben, antike Auffassung und romantische Symbolik und Mystik umranken, ja wie der erste Teil als „romantische Tragödie“ aufzufassen ist, das tritt ebenso lebendig heraus wie die neue Beleuchtung zahlloser Einzelheiten.

Möchte das gediegene Werk ein Bollwerk bedeuten wider die Afterphilologie und Hypothesensucht — und kleide sich diese auch in noch so geistreichelnde und schillernde Gelehrsamkeit wie bei Hermann Türck — und möchte es bald mit der Behandlung des zweiten Teiles den schönen Bau krönen!

2) Deutsche Dichter des neunzehnten Jahrhunderts. Ästhetische Erläuterungen für Schule und Haus. Herausgegeben von Otto Lyon. Leipzig und Berlin 1902, B. G. Teubner.

Heft 1: Fritz Reuter, Ut mine Stromtid. Von Paul Vogel, 36 S. geh. 0,50 *M.*

Heft 2: Otto Ludwig. Makkabäer von R. Petsch, 48 S. geh. 0,50 *M.*

Heft 3: Hermann Sudermann, Frau Sorge. Von G. Boetticher. 48 S. geh. 0,50 *M.*

Heft 4: Theodor Storm, Immensee und Ein grünes Blatt. Von Otto Ladendorf. 36 S. geh. 0,50 *M.*

Dieses neue Unternehmen des rührigen Herausgebers beruht auf einem glücklichen Gedanken und verdient Beachtung in engeren und weiteren Kreisen. Daß die deutsche Literatur nach Goethes Tode gemeiniglich immer noch zu kurz kommt auf unseren höheren Schulen, namentlich wenn das Abiturientenexamen sehr früh liegt, daß es auch mit den gelegentlichen Anregungen zur Privatlektüre und den nötigen Belehrungen dafür nicht zum besten steht, das dürfen wir uns nicht verhehlen.

Eine wesentliche Erschwerung lag auch in den hohen Preisen, zu denen lange Zeit hindurch die Werke der Neueren ausgeboten wurden; hinsichtlich Grillparzers, Hebbels, Reuters, Ludwigs, Storms u. a. ist darin eine erfreuliche Wandlung eingetreten, während freilich die Dichtungen der Neuesten — wie Hauptmann, Sudermann u. a. — noch immer unverhältnismäßig hohe Preise aufweisen, die zur Anschaffung für Lehrerbibliotheken wenig ermutigen.

Die vorliegenden Bändchen suchen das Verständnis des künstlerischen Schaffens, wie es sich in den besten Werken der neueren Literatur kundgibt, zu vertiefen. Und im ganzen ist es ihnen auch in erfreulicher Weise gelungen.

Heft 1 stößt mit dem ersten Satze freilich zu stark in die Posaune, wenn es anhebt: „Als am 15. Juli 1874 der größte deutsche Humorist, einer der größten Dichter des 19. Jahrhunderts, Fritz Reuter, in Eisenach in den Schoß der Erde gebettet wurde“ u. s. f. Reuter in allen Ehren, und ich wäre der letzte wohl, der seinen Ruhm schmälern wollte; aber vom ästhetischen Standpunkte aus sind Jean Paul und Raabe denn doch noch größere Humoristen, während sie in ihrer Volks-

tümlichkeit hinter Reuter freilich zurückstehen müssen. Auch daß schon jetzt Reuter „Gefahr läuft, mit einem mitleidigen Achselzucken abgetan zu werden“, diese Klage kann ich nicht für berechtigt halten. Er wird, namentlich in Norddeutschland, immer zu den beliebtesten und gelesensten Schriftstellern gehören, mag auch manches an seiner Art uns schon jetzt etwas altmodisch anmuten. — Der Verf. geht nun die einzelnen Kapitel, wie es bei Dramen üblich ist, nach Exposition, Kulminationspunkt, Hauptkonflikt, Lösung und Reinigung u. s. w. durch. Zu verwundern bleibt, daß das erste Kapitel, das eins der herzergreifendsten unserer Literatur ist, fast nur von diesem technischen Gesichtspunkte aus betrachtet wird. Die Grundidee des Romans und die Charaktere, in denen der ästhetische Hauptwert liegt, werden in angemessener Weise gezeichnet; auch betreffs der Darstellung wird manches Bemerkenswerte zusammengetragen.

Die eigene Darstellung des Verf.s ist nicht immer einwandfrei; so heißt es S. 18 von der Erzählung „Kein Hüsung“: „Diese spielt auch im Milieu des mecklenburgischen Landvolks, auch in ihr wird der einschneidende Gegensatz zwischen Gutsherren und Tagelöhnern behandelt, aber es wird der herzlose Mann, der aus niedrigster Rachsucht dem Knecht „ein Hüsung“ geben will, um (!) seine schwangere Geliebte zu ehelichen, von dem Untergebenen im Jähzorn mit der Mistgabel erstochen“ u. s. w.

Heft 2 gibt eine sehr interessante, tiefgründige Untersuchung über Ludwigs „Makkabäer“. Auch wer nicht eine solche Einheitlichkeit, wie der Verf. rühmt, in dem Werke finden kann, auch wer nicht glaubt, daß der Dichter alles auf den religiösen Grundgedanken zugeschnitten habe, wird doch den Darlegungen gern folgen. Ich finde, die Tragödie zeigt doch die Spuren der mehrfachen Bearbeitung und des Motivenwechsels; bald steht Lea, bald Juda im Vordergrund, bald hält jene sich zu Eleazar, bald zu diesem; auch der Gegensatz der beiden Frauen (Lea und Naemi) hat etwas Verwirrendes; und ob Lea nur den Ehrgeiz der Mutter fühlt, ob nicht doch auch der Retter des Vaterlandes von ihr ersehnt wird? Und ob wir nicht doch mit Juda menschlich sympathisieren, wenn er wider so unnatürliche Schranken des Gesetzes, wie das Verbot es ist, am Sabbat zu kämpfen, sich aufbäumt, wenn er es frevlen Unverstand nennt, daß die verblendete Menge Psalmen singend sich niedermetzeln läßt, weil es Sabbat ist?

Wollte der Dichter Juda wirklich als eine „irre geleitete Individualität“ inmitten seines frommen Volkes zeichnen? Ist es nicht vielmehr echte Tragik, wenn ein Mensch in heißem Ringen wider den Wahn der Menge leidet, wenn er die Schranken der Allgemeinheit, deren Teil er ist, zu durchbrechen sucht und so in Konflikt gerät, der ihn zeitweise niederstürzt? — Auch mit Lea geht der Verf. in ein sehr scharfes Gericht, aber ihre innere

Läuterung, wo sie die ganze grause Größe ihrer herben Seele offenbart, kommt zu trefflicher Darstellung.

Heft 3 bietet ebenfalls eine sehr einsichtige Arbeit. Der Roman Sudermanns zeigt tatsächlich die bleibenden Errungenschaften des Naturalismus — die Schärfe der Beobachtung, die Charakteristik in kleinsten Zügen, die scharfe Prägung des Ausdrucks, die stimmungsvolle Zeichnung der Situation — im Bunde mit höheren ethischen Zwecken. Die Licht- und Schattenseiten dieses psychologischen Romans werden sehr geschickt abgewogen; einer kurzen Inhaltsangabe folgt die Charakteristik und damit neben der hellen Beleuchtung des reichen Innenlebens, das der Dichter der engen Welt seines Romans zu entnehmen weiß, auch die Darlegung der Übertreibungen, zu denen Sudermann immer neigt, und des Pathologischen, das in der Hauptperson (Paul Meyhöfer) liegt und in der unausgeglichenen Mischung von Zaghaftigkeit und Energie, von phantastisch-sentimentaler Selbstquälerei und klarer Urteilskraft gefunden wird. Was dem Roman seine Schranke gibt, ist ebenfalls die Unausgeglichenheit, und zwar zwischen naturalistischem Pessimismus und einem Idealismus, der vom Irdischen zum Ewigen aufweist. Dieser aber liegt Sudermann fern. So entbehrt auch die Grundidee, die Erziehung durch die Sorge, sowohl der Klarheit überhaupt wie auch der Krönung, zu der alles hinzudrängen scheint.

Was die Schwäche des Sudermannschen Werkes ist, das ist die siegreiche Stärke in dem verwandten Roman Frenssens „Jörn Uhl" geworden.

Heft 4 behandelt in feinsinniger Weise, wie es sich bei dem zarten, schier lyrischen Gebilde — „Immensee" — gebührt, den Inhalt und die Charaktere derjenigen Novelle Storms, die ihn zuerst berühmt machte und deren Ruhm ihn schließlich schier verdroß, weil er so oft nur nach ihr beurteilt wurde und doch mit Recht empfand, daß er weit über sie hinausgewachsen sei. Daher darf der Verf. nicht sagen: „Still verhaltene Resignation oder die Sehnsucht nach einem entschwundenen Glück: das ist überhaupt der Grundakkord der Stormschen Novellen", sondern wie sich der Dichter aus den Banden der Romantik und des lyrischen Stimmungsbildes zu der tragischen Novelle mit herbem Wahrheitsgehalte emporhob, wie die Bahn von „Immensee" durch Aquis submersus zum „Schimmelreiter" hinführt, das zu beobachten ist im hohen Grade fesselnd; ich habe oft darauf hingewiesen (z. B. in den Preuß. Jahrb. Sept. 1887, in „Lyrische Dichtung und neuere deutsche Lyriker" S. 94 f., in „Pädagogik und Poesie" S. 216). — In „Immensee" und „Abseits" haben wir stimmungsvolle Resignationspoesie; das tut uns der Verf. sehr hübsch dar; glücklich ist auch der Hinweis auf „Werther" in der Bemerkung: „Werthers heißblütiges, leidenschaftliches Temperament ist in Reinhards Persönlichkeit zu wehmütiger Entsagung gedämpft".

Jedenfalls führt das Heftchen anmutig in die Anfänge der Stormschen Novellendichtung ein.

Neuwied a. Rh. Alfred Biese.

---

1) Goethes Werke. Herausgegeben von K. Heinemann. Neunter, vierzehnter und fünfzehnter Band. 460, 484 u. 552 S. 8. Leipzig o. J., Bibliographisches Institut. Jeder Band geb. 2 *M*.

Wieder sind von dieser schön ausgestatteten, allen Ansprüchen, die an wissenschaftliche Zuverlässigkeit in der Behandlung des Textes und der Erläuterung desselben zu stellen sind, genügenden Goethe-Ausgabe drei weitere Bände erschienen, die Wilhelm Meisters Lehrjahre (bearbeitet von V. Schweizer), die Italienische Reise (bearbeitet von R. Weber), die Kampagne in Frankreich und die Belagerung von Mainz (bearbeitet von K. Heinemann) enthalten. Einleitungen belehren den Leser über die Entstehung, die Quellen, bzw. die literarischen Vorbilder, die Aufnahme und die Bedeutung der genannten Schriften. Die Anmerkungen unter dem Text sind auch hier wie in den früheren Bänden auf das Allernotwendigste beschränkt und dienen dem unmittelbaren Verständnis des Textes. Wer sich eingehender mit den einzelnen Schriften vertraut machen, besonders den gegenwärtigen Stand der Forschung kennen lernen will, der findet alles Wünschenswerte in den Anmerkungen am Schluß der Bände. Besonders sei auf die höchst verdienstvolle Arbeit R. Webers hingewiesen, der nicht nur in der Einleitung die eigenartige Entstehung der „Italienischen Reise“ knapp und zutreffend erörtert, sondern in den Anmerkungen auch die reiche gleichzeitige und Goethe meistens bekannte, sowie die neuere Literatur über Italien beizieht und so vielfach neues Licht über Goethes Berichte verbreitet.

2) Chr. Petzet, Die Blütezeit der deutschen politischen Lyrik von 1840 bis 1850. Zweite bis fünfte (Schluß-)Lieferung. S. 99 bis 519. 8. München 1903, J. F. Lehmann. Das vollständige Werk 9 *M*.

Wie schon in der Besprechung der ersten Lieferung ausgeführt wurde (in dieser Zeitschrift 1903 S. 154 ff.), wies der Verfasser nach einem Überblick über die Entwicklung der deutschen politischen Lyrik von Walther von der Vogelweide bis 1840 die mannigfachen Einwirkungen nach, unter denen besonders seit 1840 sich in Deutschland die politische Lyrik zu solchem Umfang und solcher Bedeutung entwickeln mußte, nahm dann, sich seiner eigentlichen Aufgabe zuwendend, seinen Ausgang von derselben Grund- und Hauptfrage, die auch für unsere bundesstaatliche Einigung entscheidend geworden ist, von der Frage des freien deutschen Rheines, die 1840 so leidenschaftlich diesseits und jenseits des Rheinstroms die Gemüter bewegte, und schilderte eingehend die Persönlichkeit und die politische Lyrik Hoffmanns von

Fallersleben, der in den Jahren 1740—1850 in seinen Zeitgedichten wie wenige für deutsche Freiheit und nationale Wohlfahrt gekämpft hat. In den folgenden Lieferungen werden nun zunächst diese ausführlichen Porträtzeichnungen der hauptsächlichsten Vertreter der politischen Lyrik des gedachten Zeitraumes fortgesetzt, die einzelnen in ihren Schicksalen und in ihrer Eigenart vorgeführt, dazu Proben ihrer politischen Zeitdichtung mitgeteilt und nach ihren zeitgeschichtlichen Voraussetzungen und ihrer Bedeutung für die Zeit gewürdigt. Da lernen wir kennen Franz Dingelstedt mit seiner fein pointierenden, geistreichen, weltmännischen Eleganz, Georg Herwegh mit seiner schwungvollen, pathetischen, blendenden Rhetorik, Robert Prutz mit seiner tiefen Bildung und seiner maßvollen Besonnenheit, Ferdinand Freiligrath mit seiner glühenden Phantasie, poetischen Kraft und charaktervollen Persönlichkeit, Heinrich Heine mit seinem bitteren, zersetzenden, antinationalen Sarkasmus, Emanuel Geibel mit seiner kerndeutschen Gesinnung, seinem sittlichen Ernst und seiner vertrauensvollen, vorahnenden Zuversicht. Nach diesen Stimmführern folgen sodann die zahlreichen übrigen politischen Dichter, landschaftlich gruppiert und weniger ausführlich behandelt, die ungenannten pseudonymen Dichter, die Flugblätter in Versen, Volks- und Zeitungsstimmen. Zwar weist dieser erste Versuch, die politische Lyrik eines vielbewegten, der Gegenwart bereits um ein halbes Jahrhundert entrückten Zeitraumes zusammenfassend darzustellen, wie der Verfasser selbst S. 500 zugesteht, noch manche Lücke auf — es gilt dies besonders von der politischen Dichtung in Zeitungen und auf Flugblättern —; auch möchte man wünschen, daß der Verfasser des Buches das weitschichtige Material mehr verarbeitet und mehr die Entwicklung der politischen Lyrik der gedachten Epoche von ihren ersten geringen Anfängen bis zu immer kühnerem Hervortreten und immer weiterer räumlicher Verbreitung und immer größerer Beachtung von seiten des Publikums geschildert hätte, statt Einzelporträts zu geben. Trotzdem aber gebührt dem Verfasser das große Verdienst, den schwer zugänglichen Stoff gesammelt, gesichtet und in Einzelbildern vorgeführt und so jedem guten Deutschen eine Fundgrube nationaler Erbauung und Belehrung geboten zu haben.

3) F. W. Nagel und F. Zeidler, Deutsch-österreichische Literaturgeschichte. Schlußband. Zweite bis fünfte Lieferung. S. 49 bis 240. Wien 1903, Karl Fromme. Jede Lieferung 1 *M*.

Zunächst wird das Kapitel „Österreichische Barocke und sächsische Sprachschule“ (bearbeitet von F. Zeidler) abgeschlossen. Bis in den Vormärz wird das allmähliche Ausklingen der Barocke verfolgt und das ganze literarische Leben der Zeit geschickt um einige Personen und Werke gruppiert. Das folgende Kapitel behandelt Klopstockianismus, Bardentum und die Grundlagen der Romantik in Altösterreich. Besonders findet hier Denis, um den

sich gerade die Dichter dieser Richtung scharten, eine eingehende Würdigung. Bardenwesen und Freimaurertum, Gluck und die deutsche Oper, heimische Geschichtsforschung, Altertums- und Sprachkunde werden in ihrer Einwirkung auf das Geistesleben in Österreich, die Romantik Altösterreichs, lange vor dem Eindringen der deutschen Romantik als altes Erbe vorhanden, in ihrem Unterschied von der deutschen Romantik geschildert. Es wird gezeigt, wie Bardentum und Klopstockianismus sich unmittelbar mit den Anfängen der Romantik verbanden und aus der Kreuzung dieser Elemente sich eine ganz eigenartige deutsch-österreichische Literatur bildete, die man in ihrer Kunstdichtung als romantischen Klassizismus, in ihrer volkstümlichen Dichtung als barocke Romantik bezeichnen könnte, wie ferner die Romantik als Wiederbelebung der heimischen Vorzeit zugleich den Sinn für die Erforschung der heimischen Vergangenheit und die Geschichtschreibung belebte. Das folgende Kapitel (bearbeitet von F. W. Nagel) behandelt die überaus reiche, fast unübersehbare Volksdichtung Altösterreichs, und zwar zunächst in Österreich und den Alpenländern, dann auch in den Sudeten- und Karpathenländern (in Böhmen, Mähren, Schlesien; Galizien, Süd-Ungarn, Siebenbürgen und der Zips), also das Fortdauern altgermanischer religiöser Vorstellungen im Aberglauben, die Verklärung des täglichen Lebens durch die Poesie (z. B. Rätseldichtung, Vergleichungen, Neck- und Spottreime, Kalenderpoesie, Liebeslieder, Hochzeitsgebräuche), den Zuwachs zu diesem nationalen Erbe durch die Kirche (geistliche Volkslieder, schwankartige Erzählungen von den hl. Personen, Weihnachts- und Osterlieder, geistliche Volksschauspiele), durch das Bürgertum und die jüngeren Kultureinrichtungen (Spottlieder der Stände aufeinander, Fastnachtsspiele, Passionsspiele, weltliche Volksschauspiele), endlich das Volkslied. Es ist ganz erstaunlich, was für eine Fülle echt deutscher Volksart und echt deutscher Poesie nicht bloß die ausschließlich deutschen Gebiete, sondern auch die in ihrem nationalen Bestande so stark bedrohten und von andern Nationalitäten durchsetzten Deutschen in den Grenzländern noch festhalten. Den Verfassern aber gebührt auch hinsichtlich der vorliegenden Hefte das uneingeschränkte Lob, den durch seine Masse nahezu erdrückenden Stoff, unter dem vieles hier zum erstenmal geboten wird, mit eingehender Sachkenntnis verarbeitet, geordnet, in geschmackvoller Form dargestellt und zugleich mit erschöpfenden Quellen- und Literaturangaben versehen zu haben. Vortrefflich ist auch hier wieder die Auswahl der ausschließlich authentischen Abbildungen. Teils als Illustrationen im Text, teils als selbständige Beilagen geben sie eine Fülle belehrender Anschauung.

4) **Fr. Th. Vischer, Shakespeare-Vorträge. Fünfter Band. Stuttgart 1903, F. G. Cotta. XII u. 404 S. 8. 8 M.**

Das Erscheinen des fünften Bandes dieser Shakespeare-Vor-

träge wurde durch Krankheit des Herausgebers etwas verspätet. Er enthält die Erläuterung der letzten der sog. Historien, des Heinrich VI., Richard III. und Heinrich VIII. Vischer spricht den aus drei Abteilungen bestehenden Heinrich VI. gegen seine eigene frühere Meinung entschieden Shakespeare zu, aber seiner Anfängerzeit. Dahin weist die Weitschichtigkeit der Anlage, das Versinken in der Fülle des Stoffes, die Vorliebe für das Grasse, das Derbe, Klobige, Trockene und doch auch wieder Schwülstige des Stils, die dem Charakter der Zeit entsprechende Ausschmückung mit allerlei Anleihen aus alten Geschichten und Sagen und mit klassischen Zitaten. Und doch zeigt sich in einzelnen herrlich leuchtenden Stellen, in dem Herausarbeiten einzelner hochdramatischer Momente, in der oft sehr ausdrucksvollen Charakterisierung, in dem tiefen Einblick in die Menschennatur, z. B. in der Enthüllung der unendlichen Schrecken des Gewissens bei dem Tode des Kardinals Winchester (2. Abteilung, 3. Akt, 3. Szene), überhaupt im Ausdruck der Leidenschaften, in der Darstellung des Ergreifenden und Stimmungsvollen die kommende Meisterschaft an. Sehr treffend wird von Vischer das Wachsen und Reifen der Kunst von Abteilung zu Abteilung nachgewiesen. Die drei Abteilungen sind nach Vischer drei Akte eines großen Stückes mit wohlgelungenem Aufbau, und als Ganzes verhält sich dieses Stück zum folgenden (Richard III.) wie die Exposition zur ausbrechenden Handlung. Richard III. ist die Frucht des allgemeinen Blutsinnes, der in dem schreckensvollen Kriege der beiden Rosen sich ausgebildet und sich nun zusammengezogen hat in einem Ungeheuer auf dem Throne. Und in dem ganzen Zyklus der fünf Historiendramen, der mit Richard II. beginnt und mit Richard III. schließt, zeigt sich eine Kette von Schuld und Nemesis. Jedes dieser Dramen verhält sich zum nächsten als Exposition. Alle zusammen aber bilden ein einziges großes Drama (vgl. S. 175). Erst mit Richards III. Tod tritt die Schlußkatastrophe ein, die Vollendung der Sühne.

Eine Musterleistung in der Auslegekunst ist nun ganz besonders die Erläuterung des Richard III., jener Tragödie, von der Schiller „mit einem wahren Staunen erfüllt“ wurde und die er für eine der „erhabensten“ erklärte, „die er kenne“. Wie überzeugend weiß Vischer besonders den Charakter Richards, dieses „vollendeten und ausgesuchten Bösewichts“ darzulegen, ferner den Zusammenhang dieses Scheusals mit der menschlichen Gattung, das Dämonische in ihm, begründet in der Fülle seiner Kräfte, die wie aus einem schwarzen Abgrund heraufsteigen, die Bedingtheit seines teuflischen Wütens in seiner sittlich verwilderten Zeit, deren schlimme Säfte in ihm sich sammelten und mit ihm hervorbrachen, die selbst reif ist zum Schnitt, so daß Richard als weltgeschichtliches Strafwerkzeug erscheint, das, alles um sich her, endlich sich selbst zerstörend, den Boden des Staates für den

Anfang eines neuen politischen Lebens ebnet, endlich die allgemeine Bedeutung, die unter der Hand Shakespeares dieses unter den bestimmten Verhältnissen jener Zeit Geschehenen erlangt! „Nicht bloß der englische Feudalstaat, sondern der Feudalstaat überhaupt wird uns hier vorgeführt, und wir erleben die Wahrheit, daß nicht bloß er, sondern daß die Gesellschaft ohne Gerechtigkeit, ohne Humanität nicht bestehen kann. Was für England wahr ist, wird wahr für die Welt. Der Dramatiker offenbart in diesen Menschen den Menschen an sich und zeigt uns in ihrem Wollen, Tun und Leiden: so sind wir, so ist der Zorn, die Schwäche, so folgt auf das Frohlocken des Hasses der Fall, so kleidet sich in Wechselfarben die Arglist, so straft sich die Schuld und so die höchste, die ungeheure eines genial verruchten Ichs, so pocht, so donnert das Gewissen, so waltet das Schicksal. Margarete wird uns zur Nemesis, Richard zu einem Typus des dämonisch Bösen, und das Grauen, womit wir zu seiner Hinrichtung treten, vertieft sich zum religiösen Schauer vor der Majestät der Weltordnung". Welch kühnen Schwung nimmt die Sprache des Interpreten da, wo er den Gesamteindruck dieses Kunstwerkes schildert (S. 340). „Es ist, als sähen wir in eine flammende, von Schwefeldämpfen erfüllte Gewitterluft, wie Richard hervortritt. Blitz auf Blitz, Donner auf Donner, Grausen auf Grausen! Ein höllisches Konzert, — und zwischen dem gräßlichen Brüllen, Heulen und Pfeifen weiche Klänge der Trauer, der Mutterliebe, arme Kinderstimmen. Endlich löst sich das Chaos. Die beleidigte Menschheit steht auf, sich selbst zu retten; es tagt reines Licht, und himmlische Chöre begrüßen die verkehrte Welt. Wir haben nicht umsonst ausgehalten bei so viel Furchtbarem, Wüstem, Scheußlichem. Alles das ist nur Folie für den reinen Diamanten des Friedens, für den strahlenden Schatz des Wahren, Guten, Gerechten; daran haben wir den Lohn. Diese Wirkung entspringt aber aus einem ganz konkreten, tatsächlichen Bilde, das uns mitten unter den Kronadel jener Zeit hineinversetzt. Das ist nicht nur so allgemein gehalten, sondern gesättigt mit geschichtlicher Wahrheit, und eben darin liegt das echt Poetische". Im einzelnen sei noch hingewiesen auf die glückliche Auslegung der Werbung Richards um Anna (I 2) und um die Tochter Elisabeths (IV 4) S. 271 und 320. Nur einen Mangel findet Vischer in dem Werke, den Mangel an Maß. „Es bietet ein viel zu großes Personal auf, überlastet unser Gedächtnis mit Namen und bringt es noch nicht zu gleichem Ausbau der Teile". Aber „was will alle Störung durch Überschwall, wo so viel Frische einherbraust! Wie ungemein steigert sich hier mit eins die dramatische Kraft!" (S. 348).

„Über das Wirrsal hat die Ordnung, über das Ungeheure, Abscheuliche die Humanität gesiegt. Es folgt eine friedliche Zeit, in der das Staatswesen sich befestigt und regelt". Das hätte man in Heinrich VIII. dargestellt erwartet. Aber der ganze Zuschnitt

des Stückes ist offenbar mehr durch einen vorübergehenden Zweck bestimmt. Vischer hält, wie die meisten Forscher, das Stück wohl für ein Werk Shakespeares, aber des alt gewordenen Shakespeare aus dem Jahre 1613, und er sieht in ihm kein eigentliches Drama, sondern ein szenifiziertes, historisches Gelegenheitsgedicht, „ein festives Schaustück für den Hof" (S. 537), ohne strenge Komposition, mehr eine Galerie historischer Gemälde, durch den oft bis zur Dunkelheit gedrängten Ausdruck, die Nachlässigkeit in Vers- und Satzbau, überhaupt durch den ganzen Stil auf die letzten Jahre Shakespeares hindeutend, hebt aber eine Reihe von Einzelheiten heraus, um zu zeigen, daß auch dieses locker gebaute Werk doch prachtvolle Stellen, echt Shakespearische Schönheiten hat.

Den Schluß des Bandes bilden die Nachträge zum vierten und fünften Bande, die uns genau mit den Ergebnissen der neueren Shakespeareforschung bekannt machen, und der Nachweis des Urteils Vischers an der Übersetzung der Königsdramen von Richard II. bis Heinrich VIII. Aus diesem Nachweis geht hervor, daß sein Anteil an der Verbesserung der Schlegelschen Übersetzung auch in diesen Stücken sehr bedeutend war, daß er sich um eine gute deutsche Übersetzung eifrig bemüht hat. Besonders gibt die im fünften Band vollständig aufgenommene Übersetzung des Richard III. den eigenartigen, jugendlich kräftigen, oft überschwellenden Stil Shakespeares getreuer wieder als die vielfach allzu feine Übersetzung Schlegels.

Freiburg i. B. L. Zürn.

Cottasche Handbibliothek.

No. 42: Der Richter von Zalamea, Schauspiel in drei Aufzügen von Calderon de la Barca, für die deutsche Bühne übersetzt von Adolf Wilbrandt. 91 S. 8. 0,30 ℳ.

No. 51: Lebensansichten des Katers Murr neben fragmentarischer Biographie des Kapellmeisters Johannes Kreisler in zufälligen Makulaturblättern von E. Th. A. Hoffmann. 388 S. 8. 0,90 ℳ.

No. 52: Die drei gerechten Kammmacher, Erzählung von Gottfried Keller. 63 S. 8. 0,30 ℳ.

No. 53: Michael Kohlhaas, Erzählung von Heinrich von Kleist. 95 S. 8. 0,25 ℳ.

No. 60: Die Jungfrau von Orleans, eine romantische Tragödie von Friedrich von Schiller, mit einer Einleitung von Karl Goedecke. 134 S. 8. 0,30 ℳ.

No. 61: Der Rosenkönig, eine Vorstadtgeschichte von Heinrich Seidel. 76 S. 8. 0,40 ℳ.

Der Richter von Zalamea wurde in der vorliegenden Form von Adolf Wilbrandt zunächst für das Wiener Burgtheater bearbeitet und erscheint in der Cottaschen Handbibliothek zuerst im Drucke. Wilbrandt nennt es das lebendigste, menschlichste, beseelteste Werk des großen Spaniers. Liebenswürdiger Humor, feine Charakterzeichnung, große Tragik machen dieses Schauspiel unvergänglich. Inwieweit dies gerechtfertigt ist

oder nicht, ist hier nicht Raum zu erörtern. Doch möchte der Referent einige Bedenken gegen Mängel in der Komposition nicht unterdrücken. Das Drama ist im Anfang fast episodenhaft breit, am Schluß zu knapp gehalten. Daß der wunderliche Narr Crespo, der es sich zur Politik gemacht hat, „mit dem, der flucht, zu fluchen und zu beten mit dem, der betet. Alles tu' ich mit", sich zu der Selbständigkeit und Energie des Handelns im dritten Akte erheben kann, wird auch dadurch, daß er die Entehrung seiner Tochter zu strafen hat, nicht recht wahrscheinlich gemacht. Die Verabschiedung des Juan durch Crespo verweist wie von selbst auf die Rede des Polonius an den scheidenden Laertes, zeigt aber auch, wie der romanische Calderon seinem germanischen Vorgänger Shakespeare an poetischer Kraft nachsteht. Dagegen sind einzelne Stellen insbesondere des 2. Aufzugs von so herrlichem poetischem Werte, daß um ihrer willen allein schon die Lektüre der Wilbrandtschen Bearbeitung genußvoll ist.

No. 51 ist eine merkwürdige, fast komische Vermischung zweier an sich selbständigen Erzählungen, die, wie der Verfasser selbst sagt, vielfach abstrus und verworren sind. Vielleicht könnte man sich wundern, wie die Verlagshandlung darauf gekommen ist, dieses längst vergessene Buch wieder aufleben zu lassen, durch dessen allzu gedehnte Partien sich der vielbeschäftigte moderne Leser nicht ohne Mühe hindurchliest. Von den Lebensansichten des Katers Murr erschien dem Referenten der erste Teil, von der andern Erzählung der zweite Teil fesselnder. Stellen wie S. 89: „Mir schauert die Haut, wenn Eltern in lieblosem Unverstande ihre Kinder von sich lassen und verweisen in diese, jene Erziehungsanstalt, wo die Armen ohne Rücksicht auf die Individualität, die ja niemand anderm als eben den Eltern recht klar aufgehen kann, nach bestimmter Norm zugeschnitten und appretiert werden", wird auch der moderne Pädagog nicht ohne Interesse lesen.

Die in Seldwyla spielende Erzählung von Gottfried Keller Die drei gerechten Kammmacher zeigt in kleinsten Zügen die Eigentümlichkeiten des Verfassers: Humor im Verein mit Tragik. Der verschwenderische, gegen seine Arbeiter schmutzige Meister, die drei bis zur Lächerlichkeit genügsamen Gesellen, die von diesen drei zugleich umworbene Jungfer Züs Bünzlin, deren Häuslichkeit einem Stücke niederländischer Kleinmalerei ähnlich sieht; der ernste Ausgang: der eine erhängt sich, der andere wird liederlich und keines Menschen Freund, der dritte gewinnt zwar die Züs und bleibt allein ein Gerechter, aber er hat nicht viel Freude daran, insofern Züs ihn regiert und unterdrückt: alles vereinigt sich zu einem in sich geschlossenen Bildchen von romantischer Stimmung mit lebensvoller Wahrheit.

Die Erzählung von H. v. Kleist Michael Kohlhaas dem Roßkamm, den das Rechtsgefühl zum Räuber und Mörder machte, nennt Klee (vgl. Grundzüge der deutschen Literaturgeschichte

S. 151) die vorzüglichste Erzählung des Verfassers. Und in der Tat ist es ein merkwürdiges Zeitbild, das Kleist entwirft, und dazu in einer Sprache, daß man nicht den Dichter der Goethe-Schillerschen Epoche, sondern einen Zeitgenossen des Götz von Berlichingen oder des Hans Sachs erzählen zu hören meint. Wer sich gern in die sogenannte gute alte Zeit hineinträumen mag und darüber unsere Gegenwart zu unterschätzen geneigt ist, soll, um von seiner Phantasterei geheilt zu werden, diese Erzählung lesen, wo Gewalttat und Rechtsverletzung durch Brandstiftung, Plünderung, Mord vergolten wird, wo eben der wegen ungerechtfertigter Vorenthaltung zweier Rappen zum Mordbrenner gewordene Roßhändler Wochen, ja Monate lang dem Arme der Gerechtigkeit Trotz bieten und schließlich nur durch Gewährung freien Geleites zur Einstellung seiner Gewalttaten bewogen werden kann. Daß es die Persönlichkeit Doktor Martin Luthers ist, auf dessen Fürsprache hin der Kurfürst von Sachsen eine erneute Untersuchung der Sache des Kohlhaas anordnet, gewährt der Erzählung einen besondern Reiz. Möge das von der Verlagshandlung mit dem Bildnis Heinrichs von Kleist ausgestattete Schriftchen recht viele Leser finden!

Die kleine Einleitung zu Schillers Jungfrau von Orleans von Karl Goedecke bespricht zunächst kurz die Entstehungszeit des Dramas, dann, wie der Dichter in einzelnen Szenen die Einführung des Trimeters der griechischen Tragödie versuchte, weiter den springenden Punkt des Ganzen, das Wunderbare, wie aber Schiller sich innerhalb dieser Wunderwelt für seine Handlung Grenzen und Gesetze gezogen hat. Den Schluß bildet eine Bemerkung über den schwarzen Ritter, Talbots Geist, als Repräsentanten der Hölle, der „gegenüber der reinen Himmelserscheinung kaum fehlen durfte“.

Eine Vorstadtgeschichte ist betitelt Der Rosenkönig von Heinrich Seidel. Es sind recht artige Tagebuchblätter, die der junge Gelehrte Walter über seine aufkeimende Liebe niedergeschrieben hat. Die Spannung wird wach erhalten zuerst durch die Furcht, es könnte ein anderer dazwischen kommen, dann durch die schwere Krankheit, in die Dr. Walter infolge nervöser Aufregung verfällt. Einzelne eingestreute sinnige und treffende Bemerkungen über das Volkslied, über Uhland, über Rokoko und Antike erhöhen den Reiz der kleinen Vorstadtgeschichte.

Chemnitz. Bernhard Arnold.

---

1) H. Heidelberg, Elementargrammatik der deutschen Sprache für höhere Unterrichtsanstalten. Zehnte, verbesserte Auflage, besorgt von Carl Wagener. Berlin 1903, Weidmannsche Buchhandlung. III u. 108 S. gr. 8. kart. 1,40 *M*.

Mit Recht hat der Herausgeber des bewährten Schulbuches in Anlage und Einrichtung an ihm nichts geändert, doch hat er

im einzelnen mehrere Besprechungen der neunten Auflage seiner Arbeit zugute kommen lassen. So sind auch meine in dieser Zeitschrift (1899) niedergelegten Bemerkungen berücksichtigt worden. Natürlich ist vor allem die neue Rechtschreibung durchgeführt; indessen hat auch sonst genaue Nachprüfung dazu veranlaßt, an mehr als einer Stelle die bessernde Hand anzulegen. Zu Ausstellungen bietet sich freilich hier und da immer noch Gelegenheit. Daß (§. 10, 2 Anm. 2) die Wörter Hof, Tag, Weg allgemein mit geschärftem Vokal gesprochen werden, ist nicht der Fall. Zu lehren, es müsse manche „tapfere" Soldaten, solche „ausgestandene" Leiden gesagt werden (§ 35 A. 1 Abs. 2), ist eine Übertreibung. Nach § 51, 4 soll das verbum finitum das auch nach genus, tempus und modus bestimmte Verbum sein. Es muß vielmehr heißen: „Unter verbum finitum versteht man alle diejenigen Formen des Verbums, welche durch ihre Endung eine Person (1., 2., 3. Person Singularis oder Pluralis) bezeichnen" (H. J. Müller, Grammatik zu Ostermanns Lateinischen Übungsbüchern, Vorbem. z. Lehre vom Verbum). Soll S. 33 Z. 7 v. u. das Partizip der Vergangenheit immer dem Passiv angehören? § 62, 1. A. steht zu lesen, auch die schwache Form von schmelzen habe im Präsens i. Es heißt doch wohl besser: schmelzen hat auch bei transitiver (faktitiver) Bedeutung im Präsens (und meist auch sonst) die starke Form; vgl. Wetzel, Die deutsche Sprache (11. Auflage, Bielefeld und Leipzig 1901) S. 177. Wie steht es denn nun bei „verderben"? Ebenda 2 soll schaffte, geschafft = zustande bringen ganz verschieden sein von schuf, geschaffen! Letzteres bedeutet doch bekanntlich: ins Leben rufen, hervorbringen. Auch § 98, 4 A. 2 muß ich dabei bleiben, daß der ethische Dativ nicht auf die erste und zweite Person des Personalpronomens beschränkt ist. Vgl. auch Sütterlin, Die deutsche Sprache der Gegenwart § 329. Eine Frage (§ 101, 2 e), auf die die Antwort nein erfolgen kann, ist doch kaum als Bestätigungsfrage zu bezeichnen. Der Ausdruck Entscheidungsfrage hätte nicht aufgegeben werden sollen. Und sind (ebd. bb) womit? wo? wann? wie? „Pronomina"? „Vor ohne zu steht immer ein Komma" lesen wir bei Duden, Die deutsche Rechtschreibung (7. Aufl. 1902) S. 35, und ich stimme ihm bei. Heidelberg-Wagener sind anderer Meinung (§ 129 e). Doch das sind schließlich unwesentliche Dinge. Die Hauptsache ist, daß die neue Auflage des Buches gleich ihren Vorgängerinnen für den Gebrauch recht wohl empfohlen werden kann.

2) Eduard Büttner, Methodisch geordneter Übungsstoff für den Unterricht in der deutschen Rechtschreibung zum Schul- und Privatgebrauch. Vierte Auflage. Berlin 1903, Weidmannsche Buchhandlung. VIII u. 256 S. 8. geb. 2 *M*.

Das auch die neuesten amtlichen Veränderungen in der

deutschen Rechtschreibung berücksichtigende Buch hat laut Vorrede zur 3. Auflage in den letzten Jahren die bessernde Hand des Verfassers erfahren. Ob dieser meine Besprechung seiner Arbeit in der vorliegenden Zeitschrift 1896 S. 284 ff. nicht gelesen hat oder, obwohl er sie gelesen, meinen dort geäußerten Bedenken keine weitere Beachtung hat schenken wollen, weiß ich nicht. Zum Teil liegt die Sache so arg, daß Dinge, die der Verbesserung geradezu bedürfen, sich unverändert von Auflage zu Auflage schleppen. Unter diesen Umständen halte ich es nicht der Mühe für wert, näher darauf einzugehen. Jedenfalls berührt es eigentümlich, wenn S. 143 § 17 auch Darlegungen wie die von Heintze, Sprachhort S. 303 und Sütterlin, Die deutsche Sprache der Gegenwart S. 51 § 61 für Büttner nicht vorhanden sind, oder wenn S. 238 § 1 e die Begriffe „neues Subjekt" und „eigenes Subjektswort" miteinander verwechselt werden. Und wie gar ebenda § 2 a—c das von mir als fehlerhaft Hervorgehobene noch heute einfach hat stehen bleiben können, ist mir unerfindlich. Die Wortverbindungen: „Drum wende dich aus meinen Blicken!" und: „Dagegen ließe sich jedoch auch dies geltend machen" sollen Nebensätze sein, und in Schillers Bürgschaft Str. 7 bilden nach Büttner die ersten drei Verse (offenbar doch ein Haupt- und ein weder von ihm abhängiger noch ihm koordinierter Nebensatz) zwei „Hauptglieder des Vordersatzes" (denn vgl. ebenda § 3 a) zu dem mit dem vierten Verse beginnenden Nachsatze. Wenn die Regel wenigstens lautete: Das Semikolon steht in mehrfach gegliederten Sätzen, um die einzelnen Hauptglieder des Vorder- oder des (nicht: und) Nachsatzes voneinander zu scheiden! Dann hätte freilich das Semikolon am Schlusse des ersten Verses eine an dieser Stelle der Büttnerschen Interpunktionslehre nicht gemeinte Bedeutung erhalten, und mein Vorwurf würde bestehen bleiben, daß das beigebrachte Beispiel dieses Satzzeichen in zweierlei Verwendung zeigt. Weder ist das von dem Verfasser beabsichtigt noch für den Schüler, dem an klaren Begriffsbestimmungen gelegen sein muß, zweckmäßig. Das wahre Satzverhältnis läßt z. B. E. Eckardt, 150 ausgewählte deutsche Gedichte (Wurzen und Leipzig 1890) erkennen, wenn wir bei ihm hinter die erste Zeile der in Rede stehenden Strophe mit festem Griff einen Punkt gesetzt sehen.

3) **Rudolf Lehmann, Übersicht über die Entwickelung der deutschen Sprache und Literatur. Für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. Vierte Auflage. Berlin 1903, Weidmannsche Buchhandlung. VIII u. 134 S. 8. kart. 1,40 ℳ.**

Ein seit Jahren mit vielem Beifall aufgenommenes Buch bedarf nicht weiteren Lobes, zumal da der Verfasser es stets für seine Pflicht erachtet hat, den für die Ausgestaltung des kleinen Werkes von der Kritik oder aus der Praxis heraus geäußerten Wünschen möglichst Rechnung zu tragen. So sind die sprach-

geschichtlichen Abschnitte wiederholt genauerer Durchsicht unterzogen worden; die Hinzufügung einer tabellarischen Übersicht über den deutschen Konsonantismus ist sicher jedem willkommen gewesen und nicht minder der mit der zweiten Auflage für nötig befundene Paragraph über die Entwickelung der Verskunst. Natürlich hält der Verfasser nach wie vor die für den Schulunterricht zu ziehenden Grenzen mit Sorgfalt ein, so daß auch in der neuesten Ausgabe seines Büchleins von systematischer Vollständigkeit nicht die Rede sein kann. Ich möchte daher nicht unerwähnt lassen, daß die ihm seit der 3. Auflage angehängte chronologische Übersicht mir fast noch zu viel bietet. Ferner scheint es mir für Wiederholungen doch ganz empfehlenswert zu sein, den Inhalt der gelesenen Dichtungen vor dem Geiste des Schülers noch einmal in der Weise erstehen zu lassen, daß ihm die Hervorhebung der Leitgedanken zu einer Gedächtnishilfe wird, etwa so, wie es in der Bötticher-Kinzelschen Literaturgeschichte uns entgegentritt. Wie in letzterem Buche, so ist jetzt auch bei Lehmann ein Abschnitt über Shakespeare hinzugefügt, der, da das die Anlage des Ganzen mit sich bringt, biographisch gehalten ist. Ob nicht übrigens zur Kennzeichnung der wichtigsten Gesichtspunkte vielleicht auch die Anordnung im Druck noch etwas mehr beitragen könnte, will ich nur eben einmal zur Erwägung stellen. Ich denke hier unwillkürlich an das Herbstsche Hilfsbuch in seiner ehemaligen Gestalt oder auch an den Leitfaden zur deutschen Literatur von Wilhelm Pütz. An sich macht das Lehmannsche Buch auch in seinem äußern Gewande einen angenehmen Eindruck.

4) Otto Bremer, Wandtafeln der deutschen Aussprache. Tafel I: Die menschlichen Sprachwerkzeuge, senkrechter Durchschnitt durch die Mitte des Kopfes. Leipzig 1903, Breitkopf und Härtel. 1 *M*.

Es ist sicher kein übler Gedanke, eine Serie von Wandtafeln erscheinen zu lassen, die dazu dienen sollen, die Lage unserer Sprechwerkzeuge bei der Aussprache der Laute zu veranschaulichen. Der leitende Gedanke ist nach dem Begleitworte der, daß für jeden einzelnen Sprachlaut eine besondere Doppelabbildung gegeben werden soll. Die vorliegende erste Tafel lehrt die Lage der einzelnen Organe von den Lippen bis zur hinteren Rachenwand und zum Kehlkopf. Die betreffenden Benennungen sind mit großer Schrift eingetragen. Ob diese aber in einer Schulklasse bis zu den entfernteren Bänken ausreichend lesbar ist, möchte ich trotz der Größe der Zeichnung von 80×72 cm bezweifeln. Selbstverständlich bildet ein solches mit Sachkenntnis und Geschick entworfenes Anschauungsmittel für Lehrende und Lernende eine willkommene Förderung beim Sprachunterricht, dürfte im ganzen aber doch mehr für Universitäten als für die Schule geeignet sein. Bremer hat das Bild nach seiner Deut-

schen Phonetik entworfen. Andere Hilfen zu seiner Belehrung weiß der Eingeweihte sich unschwer zu beschaffen. Einige der in Betracht kommenden Werke sind z. B. auch bei Sütterlin, Die deutsche Sprache der Gegenwart, zur Erläuterung seiner Lautlehre im Anhange namhaft gemacht. Daneben möge Rebmanns „Menschlicher Körper" (Bd. 18 der Sammlung Göschen) nicht übersehen werden.

Pankow b. Berlin. Paul Wetzel.

Hellwig, Hirt und Zernial, Deutsches Lesebuch für höhere Schulen. Lesebuch für die Vorschule, Oktava und Septima, 1. Auflage. 1,80 u. 1,50 *M.* Lesebuch für Sexta, 3. Auflage. 2,40 *M.* Lesebuch für Quinta, 3. Auflage. 2,80 *M.* Lesebuch für Quarta, Tertia, Untersekunda, 2. Auflage, 2,60, 3,60 u. 1,80 *M.* Dresden 1903, Ehlermann.

Das deutsche Lesebuch für höhere Schulen von Hellwig, Hirt und Zernial hat in den 10 Jahren seit seinem ersten Erscheinen mehr und mehr ein Bürgerrecht auf unseren höheren Lehranstalten sich erworben. Bei der Einführung der neuen Rechtschreibung ist nun das ganze Werk für den Druck neu gesetzt worden und hat dabei äußerlich wie innerlich Umänderungen erfahren, für die wir den Herausgebern wie dem Verleger sehr dankbar sein müssen.

Durch Verkürzung der Zeilen, Vermehrung des Durchschusses zwischen den Linien und in den Überschriften, durch einen feinen, dem heutigen Geschmacke entsprechenden Einband hat das Buch in hygienischer wie ästhetischer Hinsicht bedeutend gewonnen. Was aber das Werk den benutzenden Lehrern so besonders wert macht, das ist der Umstand, daß man überall, sowohl in der Wahl und Anordnung des Stoffes wie auch in der Art der Behandlung der Prosastücke, den umsichtigen Lehrer herausmerkt. Da ist kein Stück einfach aufgenommen, sondern jedes ist daraufhin geprüft worden, wie es sich den besonderen Zielen des deutschen Unterrichts sowie seinen allgemeinen Aufgaben als des im Zentrum stehenden Lehrgegenstandes anpaßt, wie sich die Aufnahmefähigkeit des Schülers zu ihm verhält und wie sich demnach seine Benutzung beim Unterrichte gestaltet. So ist nichts ein bloßer Stoff, alles ist im Hinblick auf die verschiedenen Zwecke des Unterrichts von feinfühlendem Geiste durchdrungen. Es sei gestattet, dies namentlich in Bezug auf den Tertiateil ein wenig näher auszuführen.

Dieser Teil des Lesebuches hat große Vorzüge. Wie das geschichtliche Pensum der beiden Tertien die deutsche Geschichte von ihrem Beginne bis gegen die Mitte des 18. Jahrhunderts umfaßt, so wird in Prosa und Poesie, in Sache und Geschichte dieses Leben und Erleben des deutschen Volkes in treffenden, abgerundeten Einzeldarstellungen dem Schüler nahegebracht. Nehmen wir hierzu die Ergänzung, die das Lesebuch für Unter-

sekunda in gleicher Weise bietet, so müssen wir es als einen durchaus glücklichen Gedanken bezeichnen, daß gerade die Tertianer und Untersekundaner einen Einblick in diese Zeit bekommen — manche von ihnen verlassen schon nach dem Besuche der Untersekunda die Schule —, daß diese Zeit ihnen nicht nur nach Namen bekannt ist, sondern daß sie wirklich Stücke lebendiger Dichtung kennen lernen. Welch epischer Gesang kommt wohl in seiner Wirkung auf Tertianer dem Eddaliede von Thrym gleich? Das Wesen der Alliterationspoesie lernt der Schüler ferner an Stücken aus dem Beowulf und Heliand kennen, in diesem zugleich die schöne, echt deutsche Auffassung von Christus als dem Volkskönige, von seinen Jüngern als seinen mannhaften Recken. Daß die hauptsächlichsten Stücke aus dem Nibelungen- und Gudrunliede, sowie einige bedeutsame Lieder Walthers von der Vogelweide geboten werden, ist ein Gewinn, der der späteren genaueren Lektüre auf der Oberstufe nur dienlich sein kann, für abgehende Schüler aber geradezu unersetzlich ist.

Welche Belebung für die Aufsätze, die doch in Tertia vor allem das genus historicum zu pflegen haben, hierdurch geschaffen wird, leuchtet ohne weiteres ein. Die Aufgabe des Unterrichts ist es, an dem Einen ein Verständnis auch für andere Erscheinungen zu wecken, so des deutschen Unterrichts, durch Erklärung gewisser vorbildlicher Dichtungen das Verstehen anderer durch bloße Lektüre zu ermöglichen. Mit feiner Abwägung, sicherer Bestimmung der Grenze nach oben und nach unten, enthält das Lesebuch in der Auswahl der Gedichte aus klassischer Zeit bei der erwähnten Beschränkung doch eine solche Fülle, daß die Möglichkeit gegeben ist, den Unterricht zweimal hintereinander an der Hand des Lesebuchs mit Abwechslung zu erteilen. Freudig ist es zu begrüßen, daß kühn ein Schritt in die Gegenwart getan, das Köstlichste zusammengesucht ist, was vielen Schülern wegen oft schwer zu beschaffender Einzelausgaben versagt bleiben muß; ich denke an Dichtungen von Geibel, Fontane, K. F. Meyer und die Dichter aus noch jüngerer Zeit.

Naturgemäß muß der Schüler, um Aufsätze machen zu lernen, in seinem Lesebuche Vorbilder dazu finden. Für den Anschluß an die Stücke aus den großen altdeutschen Epen sind treffliche Muster in der Darstellung deutscher und nordischer Sagen gegeben. — Von ganz besonderem Werte aber scheint mir die Auswahl der „geschichtlichen Darstellungen" zu sein, die wir in dem Lesebuche" finden. Ich bezeichne es als ein Glück für die Jungen, daß durch Abhandlungen wie: Der dorische Tempel, Die romanische Baukunst, Der gotische Baustil, Grundlagen gegeben worden sind, den Schülern die Augen zu öffnen über die Bauwerke, die sie in Berlin zahlreich und auf all ihren Reisen nicht minder sehen. Freilich haben wir die Seemannschen Wandbilder; aber was nützen sie, wenn nicht eine gründliche Belehrung durch

Besprechung eines Lesestückes hinzutritt! Man muß es selbst beobachtet haben, wie das Interesse wächst, wenn sich das Verständnis herrlicher Baukunst erschließt. Und diese Abhandlungen sind Muster für die Aufsätze. Nehmen wir ein Denkmal nach Art griechischer Tempel — wir haben viele in Berlin, ich erinnere nur an das Brandenburger Tor —, nehmen wir eine gotische oder romanische Kirche, wie schön lassen sich die Besonderheiten der einzelnen Bauwerke auf die allgemeinen im Lesebuch gegebenen Grundzüge auftragen! Ich will mich nicht in Einzelheiten verlieren, möchte aber nicht unterlassen, auf das Zweckmäßige von Abhandlungen wie: Cäsars Feldzüge in Gallien und Der Humanismus, gerade für die Tertia aufmerksam zu machen.

Zum Schluß sei noch mit aufrichtigem Dank an die Herausgeber des Lesebuches auf das Inhaltsverzeichnis S. XII ff. hingewiesen: „Poesie und Prosa nach dem Inhalt geordnet", jedem Lehrer zur schnellen Orientierung gewiß höchst willkommen.

Was den Teil für Quarta betrifft, so möchte ich über diesen nur bemerken, daß er zuviel Lyrik bringt, eine Dichtgattung, die, namentlich in solcher Fülle, für diese Stufe verfrüht erscheint.

Als Vorstufe zu dem Lesebuche ist nun auch unter Mitwirkung des Vorschullehrers Huth ein Vorschullesebuch in 2 Teilen erschienen, bei dem neben der glücklichen Verteilung des Stoffes in mehreren die Vorstellungen des Schülers planmäßig entwickelnden Kreisen namentlich auch die Benutzung der neueren Kinderliteratur im Vergleich zu anderen, teilweise veralteten Lesebüchern sehr vorteilhaft hervortritt.

Dt.-Wilmersdorf. Albrecht Kisting.

Wunderer, Meditationen und Dispositionen zu deutschen Absolutorialaufgaben für die bayerischen Gymnasien II. Bamberg 1902, C. C. Buchner. 65 S. 8. 1,20 *M*.

Das Heft enthält gleich dem ersten eine mit Geschick getroffene und ansprechende Auswahl von 25 Aufgaben, deren Behandlung sich dem Schülerstandpunkt anpaßt, ohne doch der großen Gesichtspunkte zu entbehren. Mit den Grundsätzen, von denen sich Verf. leiten läßt, kann man sich im großen und ganzen einverstanden erklären. Was in den Vorbemerkungen (Meditationen) zu Th. 25 gesagt wird „der Schüler darf zunächst an sich selbst denken . . . aber es würde doch recht einseitig sein, sich darauf zu beschränken; die eigene Erfahrung ist noch zu eng. Da tritt die historische Bildung ein . . . so erweitert sich der Kreis, und man wird leicht ein allgemeines menschliches Entwicklungsgesetz erkennen . . ." ist bezeichnend für die Art, in welcher der im Schüler schlummernde Gedankenkreis geweckt und einem bewußten Zielpunkte zugeführt wird. Auch sonst werden noch mancherlei Winke gegeben, die wohl zu beachten sind. Je reicher die Kenntnisse sind, die der Schüler einer Auf-

gabe gegenüber besitzt, und je weniger es ihm an Stoff zu fehlen scheint, um so schärfer hat er darauf zu achten, daß er die Grenzen des Themas nicht überschreite und in schülerhafter Überstürzung und Phantasterei alles, was er weiß, zusammentrage, statt weise Beschränkung zu üben, in der sich ja erst der Meister zeigt. Immer hat er auf das Wesentliche und für die Beweisführung Notwendige sein Augenmerk zu richten.

So ist auch der zu Übertreibungen geneigten Idealität der Jugend Rechnung zu tragen, ihre Schwärmerei und ihr blinder Enthusiasmus zu dämpfen, und zwar am besten dadurch, daß ihr Blick stets auf die Geschichte gerichtet wird, mit der man nicht in Konflikt kommen darf. Selbst bei Behandlung einer Sentenz ist der historische Beweis, der ja sonst in der Regel nur zur Stütze der Beweisführung dient, oft zur Hauptsache zu machen; Voraussetzung ist allerdings, daß die Beispiele so gewählt und zusammengestellt sind, daß dadurch immer neue Seiten und Beziehungen gewonnen und die Beweisführung möglichst lückenlos wird. Namentlich bei solchen Aufgaben, die eine ästhetisch-philosophische Schulung voraussetzen, welche die Mehrzahl der Schüler noch nicht besitzt, ist es angezeigt, mehr nur die Tatsachen sprechen zu lassen und in der logischen Beweisführung vorsichtig zu sein, damit man nicht in ein unfruchtbares Raisonnement verfalle. Da aber auch eine historische Beantwortung oft über das hinausgeht, was ein Schüler, der außer der Lektüre der Klassiker noch keine Quellenstudien gemacht hat, beherrschen kann, so hat er sich auf die ihm bekannte Literatur und auf diejenigen Völker zu beschränken, deren Entwicklung auf dem Gebiete der Geschichte, Kunst und Literatur er einigermaßen übersieht.

Beherzigenswert ist auch das, worauf Verf. solchen Aufgaben gegenüber aufmerksam macht, welche die genaue Kenntnis eines Dramas verlangen. Hier soll der Schüler das Thema besonders genau ins Auge fassen und, statt sich zur einfachen Nacherzählung des Inhalts verführen zu lassen oder sich im Gedankengang und Aufbau des Stückes zu verwirren, sich stets vergegenwärtigen, daß er dasselbe nur zu einem Zweck betrachten und stets ein klares Ziel vor Augen haben soll. Denn alles, was nichts beiträgt zur Beantwortung der thematischen Frage, ist grundloser Inhalt, bekundet einen Verstoß gegen die richtige logische Quantität und zeigt somit einen Mangel an Reife. Jeder Teil des Aufsatzes hat seine Daseinsberechtigung darzutun. Auch wünscht Verf. nicht, daß der Schüler seine Kunst an Definitionen verschwende (vgl. Th. 3 Begriff des Genies, Th. 4 Begriff des Edlen, Th. 7 Begriff der nationalen Ehre), die meist nicht genügend ausfallen; man soll vielmehr den Begriff möglichst erklären und auf seinen Umfang hinweisen, um dann den historischen Nachweis zu führen. Die Hauptsache bleibt, daß eine folgerichtige Ent-

wicklung und zweckmäßige, aufbauende Ordnung stattfindet. In vielen Fällen bietet das Thema die Disposition von selbst, und es kommt nur darauf an, daß, nachdem der gesunde Verstand instinktiv die sachgemäße Ordnung gefunden hat, die einzelnen Teile in die rechte Beziehung gesetzt werden. Wenn hierfür häufig die Zweiteilung (Vernunftbeweis — Tatsachenbeweis, ideales Leben — praktisches Leben, Denken und Reden — Handeln, Lichtseiten — Schattenseiten, moralische Würdigung — praktische Bedeutung, äußeres Leben — inneres Leben, Ähnlichkeiten — Unterschiede u. s. w.) zugrunde gelegt wird, so ist diese, wofern sie nicht zu ödem Schematismus ausartet, als angewandte Logik und Handhabe zur Technik des Entwickelns gut zu heißen; dient sie doch der schnellen Orientierung und somit der praktischen Schulung. Die Übung macht auch hier den Meister, und je häufiger und vielgestaltiger diese Übungen gewesen sind, um so größer wird die Fertigkeit und Leichtigkeit, sich bei Aufgaben verwandter Art zu orientieren und „die notwendige Verknüpfung einer Vielheit von Teilen zu einer Einheit zu finden".

Sind wir nun mit dem Verf. insofern einverstanden, daß der Praxis eine große Bedeutung einzuräumen ist und daß es sich nicht empfiehlt, die Jugend auf die dürre Heide logischer Formen und Schemata zu führen und sie mit leeren Theorien arbeiten zu lassen, sondern sie zu gewöhnen, ihr Urteil, wo es angeht, auf Beispiele zu gründen, so müssen wir anderseits auch mit Neudecker (Der deutsche Aufsatzunterricht auf der Oberstufe der Gymnasien. München, Oldenbourg) die Forderung aufstellen, daß man, wenn man ein „bewußtes Können" erzielen will, einer Theorie der Methode nicht ganz entraten kann und daß man sich nicht immer darauf verlassen darf, daß die Disposition aus der Sache selbst hervorwachse. Denn nur zu leicht überläßt es der Schüler dem Zufall, daß er ihn auf den rechten Weg führe, indem er sich in nichtssagenden Allgemeinheiten ergeht und namentlich die Einleitung als den Tummelplatz rhetorischer Wendungen ansieht. Demgegenüber ist daran festzuhalten, daß der historischen Betrachtung stets eine theoretische Erwägung vorangehen muß, die der Erarbeitung der Begriffe dient, und daß in der Einleitung, die eine durchaus konstruktive Bedeutung hat, die Art und der Umfang des Themas genau festgestellt wird. Auch Verf. gibt in den Meditationen (Vorbemerkungen) solche theoretischen Erwägungen, aber sie sind zu ziellos und überlassen es mehr dem Zufall, aus allen möglichen Gliederungen eine herauszufinden. Wenn z. B. Med. 7, 9 u. 20 auf die Schwierigkeit der Behandlung des Themas hingewiesen wird, so ist damit wenig gedient, und wenn Med. 16 gezeigt wird, daß es sich nicht um eine Begründungsaufgabe handeln kann, so mußte sie als Gliederungsaufgabe charakterisiert werden. Wird aber von vornherein darauf aufmerksam gemacht, ob es sich um eine Begriffsbestimmung oder um eine Gliederungs-

aufgabe oder endlich um eine Begründungsaufgabe handelt, welch letztere wieder ein Definitionsverfahren zur Festsetzung des Umfanges des demonstrandum nötig macht, so sieht sich der Schüler auf den rechten Standpunkt gestellt und wird nun mittels der Einleitung auf dem kürzesten Wege zur Lösung der Hauptaufgabe zu gelangen suchen.

So wird in Th. 10 in Anknüpfung an die Lektüre von Lessings Hamb. Dram. das für die Gymnasien ebenso interessante wie lehrreiche Problem behandelt, inwiefern das neuere Drama an Mitteln reicher sei als das altgriechische. Diese Aufgabe mußte von vornherein als Gliederungsaufgabe gekennzeichnet und nach Angabe der wenigen Mittel, die das moderne Drama vom antiken nicht übernehmen konnte (mit kurzer Begründung, namentlich hinsichtlich des Chors, der eine für die Freiheit der Komposition unerträgliche Hemmung darstellen würde), weil bei beiden die beabsichtigte Wirkung eine verschiedene ist, dargetan werden, daß das moderne Drama im großen und ganzen über dieselben Mittel verfügt wie das griechische, daneben aber einen großen Reichtum an Mitteln besitzt, die jenes nicht kannte. Gerade von solchen Vergleichen zwischen Altertum und Neuzeit (vgl. auch Th. 12 Das Mittelmeer das Weltmeer des Altertums, der atlantische Ocean das Mittelmeer der Neuzeit) könnte man ja zuerst behaupten, daß die Disposition aus dem Stoff selbst hervorwachse, weil die parallele Anordnung gegeben ist, aber trotzdem möchten wir grundsätzlich, ohne einer Universalschablone das Wort reden zu wollen, auf die Artbestimmung des Themas nicht verzichten. So kann auch eine Vereinfachung durch Verschmelzung von Einleitung, Vorerörterung bzw. Erklärung und Disposition eintreten.

Auch bei der Hauptuntersuchung kann nicht genug vor zu zahlreichen Unterabteilungen gewarnt werden. Wozu z. B. in Th. 25 die Unterabteilung „Einwand und Einschränkung“, die doch naturgemäß in die Einleitung gehört, da alle derartigen Zitate (hier „was man ist, das blieb man andern schuldig“) einer Einschränkung bedürfen oder doch cum grano salis aufzufassen sind.

Doch auf Einzelheiten kann hier nicht eingegangen werden, vielmehr wollen wir gern anerkennen, daß Verf. selbst darauf hinweist, daß es angezeigt sei, sich bei der Festsetzung der Teile, die doch alle mit Material auszufüllen sind, auf das Notwendigste zu beschränken. — Wenn es als ein Vorzug des ersten Heftes bezeichnet wurde, daß auf wertvolle einschlägige Schriften verwiesen sei, so wird die Brauchbarkeit des zweiten Heftes auch erhöht durch den Hinweis auf zahlreiche Quellen. Abgesehen von den Klassikern werden J. Paul, Cauers Deutsches Lesebuch für Prima, Lamprechts Deutsche Geschichte, Fichtes Reden an d. D. N., Niebuhr, Logau, G. Freytag, Geibel, Kant u. a. zu Rate gezogen.

Manche von den Aufgaben bieten nicht unerhebliche Schwierigkeiten, doch wird in der Ausführung den Bedürfnissen der Schule,

mit denen Verf. sich sehr vertraut zeigt, Rechnung getragen. Die Beweisführung ist meist einwandfrei, die ganze Darstellung edel, voll Wärme und gedankenreich, dem jeweiligen Stoffe angepaßt. Es spricht aus ihr patriotisches Gefühl und, wo die Gelegenheit sich bietet, jener gesunde Partikularismus, der sich von chauvinistischen Anwandlungen frei weiß.

Alles in allem genommen kann das Buch den Lehrern des Deutschen warm empfohlen werden.

Blankenburg am Harz. R. Wagenführ.

Albert Heintze, Die deutschen Familiennamen, geschichtlich, geographisch, sprachlich. Zweite, verbesserte und sehr vermehrte Auflage. Halle a. S. 1903, Buchhandlung des Waisenhauses. VIII u. 266 S. 8. 6 *M*.

Das in weiten Kreisen wohlbekannte Buch ist nunmehr in zweiter Auflage erschienen. Die Gliederung und die ganze Anlage ist dieselbe geblieben: der erste Teil (die Abhandlung) schildert zusammenhängend die deutschen Familiennamen nach ihrer Entwickelung und ihren Klassen, während der zweite Teil (das Namen-Lexikon) eine lexikalische Zusammenstellung der wichtigsten Bildungselemente und der Namen selbst enthält. In der Abhandlung ist vornehmlich die Übersicht der landschaftlichen Verteilung der Familiennamen weitergeführt und auf einen großen Teil des hochdeutschen Sprachgebietes ausgedehnt worden. Dementsprechend ist in Kapitel 19 der Abschnitt über Oberdeutschland neu hinzugekommen. Auch das Kapitel 16 („Jüdische Namen") hat eine nicht unerhebliche Erweiterung erfahren. Die bedeutendsten Ergänzungen jedoch weist das Lexikon auf, dem mehrere tausend Namen neu eingereiht sind. Eigentliche Verbesserungen habe ich trotz der inzwischen erschienenen Einzelschriften nur wenige gefunden, was wohl darin seinen Grund hat, daß sich der Verfasser mit Recht immer nur an das Gesicherte und Feststehende gehalten hat.

Heintzes Buch über die deutschen Familiennamen ist, soviel ich sehe, auch heute noch das einzige, das, nicht ausschließlich auf gelehrte Kreise berechnet, diesen Gegenstand zusammenfassend behandelt. In den deutschen Namen steckt ein gut Teil Kulturgeschichte; und hierfür in den Kreisen der Gebildeten Interesse zu erwecken, dazu schien Heintze allerdings besonders geeignet. Ausgestattet mit einer umfassenden Sachkenntnis und erfüllt von echter warmer Liebe zu deutscher Art und deutschem Volkstum, verfügt er über eine ebenso klare wie geistvolle Sprache, die kein geringer Vorzug auch seiner übrigen Schriften ist, hier aber dem an sich schon interessanten Gegenstande noch besonders wirksam zustatten kommt. Und so wird den ersten Teil des Buches, der eben die zusammenhängende Darstellung bildet, jeder mit hohem Genuß lesen, der sich für das eigentliche Leben in

der Sprache noch irgend welches Gefühl und Verständnis bewahrt hat. Das Wörterbuch ist alphabetisch nach Stämmen geordnet, aber doch so übersichtlich, daß die einzelnen Namen leicht aufgefunden werden können.

Alles in allem ist das Buch, das sich auf dem schönen starken Papier auch äußerlich recht stattlich ausnimmt, nicht nur von entschieden wissenschaftlichem Wert, sondern dürfte auch jedem gebildeten Deutschen reiche Anregung und Belehrung bieten. Schon wegen des ungesucht patriotischen Geistes, der es durchdringt, wünsche ich dem Buche die weiteste Verbreitung; es sollte in jeder deutschen Familienbibliothek seinen Ehrenplatz erhalten.

Greifswald. Franz Meder.

O. Weifsenfels, Auswahl aus Ciceros philosophischen Schriften. Leipzig 1903, B. G. Teubner. Text VI u. 184 S. gr. 8. geb. 1,60 ℳ. Hilfsheft 67 S. Kommentar 100 S.

Weifsenfels ist ein entschiedener Vorkämpfer für den Philosophieunterricht auf dem Gymnasium. Gelegenheit dazu bieten ihm nicht nur die Stunden, denen man die philosophische Propädeutik zuweist; Philosophie soll sein in jedem Unterrichte, der diesen Namen verdienen will, im mathematischen, naturwissenschaftlichen, im Sprachunterricht. „Wer kein Verständnis für Mathematik und selbst für fremde Sprachen besitzt, kann immer noch als ein Mensch gelten; wen aber nicht danach verlangt, sich selbst und die andern, das Leben und die Welt aus den darin waltenden Hauptkräften verstehen zu wollen, dem fehlt etwas Wesentliches zur Würde des Menschen. Es muß das Hauptziel aller Unterrichtsgestaltungen sein, diesem dem reifenden Menschen natürlichen Triebe ein ausreichendes Quantum von Nahrung zuzuführen“ (Neue Kernfragen S. 110). Viel verspricht er sich von der Beschäftigung mit den Alten, mit Horaz und vor allen mit den rhetorischen und philosophischen Schriften des vielgelästerten Cicero. Sie will er wieder zu Ehren bringen; denn bei den in ihnen erörterten Fragen handelt es sich ja nicht um antiquierte Dinge, die höchstens einen historischen Wert haben, um Kuriosa, die man wissen muß, um nicht als ungebildet zu erscheinen, sondern es finden sich in diesen Schriften die möglichen Hauptauffassungen des Lebens zusammen.

Der Schule einen guten Dienst zu erweisen, hat W. eine neue Zusammenstellung aus Ciceros philosophischen Schriften erscheinen lassen. Seine frühere Textauswahl hatte die einzelnen Schriften der Reihe nach, teils vollständig, teils im Auszuge, geboten, ohne Kommentar, nur mit einleitenden und überleitenden Erörterungen. Die neue Ausgabe ist wesentlich verschieden, es sind nicht mehr die besten Partieen aus den verschiedenen Schriften aneinander gereiht, sondern es ist eine methodische Zusammenstellung

sich gegenseitig ergänzender und fortführender Teile. Man kann fragen, ob eine solche Arbeit für die Schule wirklich nötig ist, ob die Schriften Ciceros nicht wohlfeil genug sind, daß sie sich der Schüler vollständig anschaffen kann (es handelt sich hauptsächlich um die disputationes Tusculanae, de officiis, de natura deorum, de republica,) ob mit dieser fertig gemachten Auswahl der Lehrer nicht zu sehr bevormundet wird. W. würde uns auf solche Fragen die Antwort nicht schuldig bleiben; daß er über Licht- und Schattenseiten der Chrestomathieen reiflich nachgedacht hat, zeigt seine Abhandlung in der Zeitschrift für das Gymnasialwesen (1903). Ciceros philosophische Schriften sind zu breit, sie ermüden so, daß eine Auswahl als eine wahre Wohltat erscheint; die ausgelesenen Partieen aber sind noch umfangreich genug, so daß der Lehrer Gelegenheit findet, nach seinem Geschmack eine engere Auswahl zu treffen. Mit Weifsenfels' Auswahl kann man einverstanden sein, wenn man vielleicht auch hier und da ein weiteres Stück gewünscht hätte; so konnte in den ersten Abschnitt: „Ciceros Beschäftigung mit der Philosophie" auch der Anfang aus de finibus bonorum et malorum V aufgenommen werden. Es sind hauptsächlich ethische Probleme, die erörtert werden, daneben auch psychologische, theologische, politische. Die Hauptgedanken der stoischen und epikureischen Philosophie sind sicher zur Genüge zur Geltung gekommen. Referent ist fest überzeugt, daß die Benutzung der von W. gebotenen Nebeneinanderstellung leichter zu einem positiven Gewinn, zu einem rechten Durchdenken der Fragen führt als die Lektüre der vollständigen Schriften.

Dem Text, der nur geringe Abweichungen von dem C. F. W. Müllerschen zeigt, ist ein Kommentar und ein Hilfsheft beigegeben, das eine Übersicht über die philosophischen Schriften Ciceros und eine knappe Darstellung der alten Philosophie enthält, zumal der stoischen und epikureischen, deren Kenntnis ja die ausgewählten Schriften vermitteln. Der Kommentar gibt nur an schweren Stellen eine Erörterung über den Gedankenfortschritt — meistens begnügt sich W. mit gesperrtem Druck im Text —. Das Verständnis des philosophischen Gehalts zu erleichtern, dazu dienen die Paragraphen des Hilfsheftes, auf die bei jedem Abschnitt einleitend im Kommentar verwiesen wird. An sachlichen Erörterungen scheint manchmal des Guten zu viel getan. Sollten z. B. wirklich die Notizen über Q. Fabius Maximus (S. 33), Miltiades (S. 21), Phaëthon (S. 93) für einen Primaner nötig sein? Die Übersetzungshilfen sind gut; sie geben vielfach treffende Hinweise auf die Stilistik. Zuweilen ist W. das Versehen passiert, daß er Worte kommentiert, die er nicht in den Text aufgenommen hat, z. B. S. 29 zu Cic. de off. I 37.

Trotz solcher Versehen scheint dem Ref. das Buch sehr

empfehlenswert nicht nur als Grundlage der statarischen Lektüre, sondern vor allen für die Privatlektüre.

Jena. W. Reichardt.

August Scheindler, Kleine lateinische Sprachlehre für Deutsche. Zum Selbstunterrichte und zum Gebrauche beim Lateinunterrichte in Kursen. Wien, F. Tempsky; Leipzig, G. Freytag, 1903. 64 S. gr. 8. geb. 1 *K* 50 *h* = 1,25 *M*.

In Büchern wie das vorliegende können wir leider weniger eine Bereicherung unserer Literatur als eines der Mittel zur Förderung der Halbbildung sehen. Die Frage, ob Unterricht im Latein ohne systematische Darstellung der Syntax möglich sei, soll hier unerörtert bleiben; wenn aber beispielsweise die Worte: „es folgt auf ein Haupttempus immer ein Haupttempus, auf ein Nebentempus immer ein Nebentempus" alles enthalten, was über die consecutio temporum mitgeteilt wird, wenn als einzige Norm der oratio obliqua hingestellt wird: „alle behauptenden Hauptsätze der direkten Rede stehen im acc. c. inf., alle andern Haupt- und alle Nebensätze im Konjunktiv, so darf wohl diesem und anderm gegenüber gefragt werden: cui bono? Ebenso erachtet es, um ein Beispiel aus der Kasuslehre anzuführen, der Verfasser für ausreichend, wenn er schreibt: „der Genitiv steht bei den Verben: pudet me delicti es ergreift mich Scham über das Vergehen und interest hoc patris es liegt dem Vater an diesem"; im Anhange wird zwar einiges vom Hexameter und Pentameter mitgeteilt, nichts dagegen von Prosodie: dem gegenüber läßt sich umgekehrt fragen: wozu auf die Konstruktion von proprius, sacer, communis hinweisen? wozu tribubus und quercubus erwähnen? Im Paradigmenverzeichnis finden wir nur das perfectum und die abgeleiteten tempora von laudo, hinsichtlich der folgenden Konjugationen dagegen werden später Perfektstämme ohne und mit Suffix unterschieden. Die eingebürgerten Grammatiken haben mit Fug und Recht Reimregeln bei den Genus- und Kasusregeln sowie bei den Präpositionen beibehalten; glaubt der Herausgeber populärer zu sein, wenn er sie über Bord wirft? Austriacismen finden sich glücklicherweise nur zwei: „Personsbezeichnungen" gleich am Anfange und späterhin „jener" in Sätzen wie: „jene Formen, die mit e anfangen.

Berlin. Paul Nerrlich.

J. Kirchner, Prosopographia Attica. Volumen alterum. Berlin 1903, G. Reimer. VIII u. 660 S. Lex. 8. 28 *M*.

Über den ersten Band dieses hervorragenden Werkes habe ich im vorigen Jahrgange dieser Zeitschrift S. 585 ff. berichtet. Ich darf daher bei einer Anzeige des zweiten Bandes von einer abermaligen Charakteristik des gesamten Unternehmens nach seiner Anlage im allgemeinen und deren Durchführung im einzelnen ab-

sehen. Der entsagungsvolle Fleiß des Verf. und die peinliche Akribie, von denen Band I Zeugnis ablegte, dürfen in vollstem Maße auch dem jetzt vorliegenden Schlußbande nachgerühmt werden.

Derselbe verzeichnet unter mehr als 6600 Nummern (8960 bis 15588) alle literarisch, inschriftlich oder durch Münzen überlieferte Namen attischer Bürger und der mit dem attischen Bürgerrecht begabten Fremden nach den Anfangsbuchstaben *Α—Ω*. Die den einzelnen Namen beigefügten Artikel enthalten je nach dem Stande der Überlieferung mehr oder minder ausführliche Biographien mit äußerst reichhaltiger Quellenangabe. Wahre Kabinettstücke allseitigster Erudition sind in dieser Hinsicht die Artikel, welche sich an Namen wie Lykurgos, Nikias, Xenophon, Peisistratos, Perikles, Platon, Solon, Sophokles, Sokrates, Timotheos, Hypereides, Phokion, Chabrias, Chares, Charidemos u. s. w. anschließen. Wo der Stand unseres Wissens oder geschickte Kombination es zuließen, sind den Gliedern hervorragender Familien eigene Stammbäume, bisweilen umfangreiche genealogische Tabellen beigegeben; so z. B. bei Namen wie Lykomedes, Mantitheos, Megakles, Medeios, Miltiades, Mnesippos, Peisistratos, Platon, Praxiteles u. a. Mit Dank wird es begrüßt werden, daß der Verf. auch zahlreiche Personennamen von Grab- und Ehreninschriften sowie aus Namenverzeichnissen, deren attischer Ursprung zweifelhaft ist, sofern sie attische Bildung aufweisen, in einem umfangreichen Nachtrage aufgenommen hat.

Der zweite Teil des Bandes enthält ein nach Demen geordnetes Verzeichnis sämtlicher in dem Werke vorkommenden Personennamen mit stetigem Hinweis auf die jeweiligen Nummern des Hauptteiles. Außerdem sind hier zahlreiche verstümmelte Personennamen nebst Quellenangabe und sonstigen Notizen verzeichnet. Endlich ist bei Demen deren zeitlich wechselnde Phylenzugehörigkeit, wo immer eine solche in zuverlässiger Weise ermittelt werden konnte, angegeben; auch werden bei den Demen die betreffenden Trittyen registriert.

Daß der Verf. in einem Anhang die Archontentabellen von dem Archontat des Kreon (Ol. 24,2 = 683/2 v. Chr.) bis zum Jahre 30/29 mit Benutzung der neuesten Forschungen, z. B. Fergusons, bietet, kann den praktischen Wert des Werkes nur erhöhen und dient gleichzeitig der chronologischen Fixierung zahlreicher Personennamen als wissenschaftliches Rückgrat. Leider ist die Datierung der Archonten des 7. und 6., sowie vom Anfang des 3. Jahrh. an noch vielfach Stückwerk. Diesem Umstande entsprechend sind nach dem Vorgange v. Schöffers in Pauly-Wissowas Realencyklopädie die mit Sicherheit datierbaren Archontennamen durch Sperrdruck, die mit Wahrscheinlichkeit anzusetzenden durch gewöhnliche, die ganz zweifelhaften durch liegende Schrift bezeichnet, während ein Vertikalstrich die Jahrreihe angibt, der nicht näher fixierbare Archontennamen angehören.

Für den Zeitraum von 303/2—94/3 v. Chr. sind außer den jeweiligen Archonten auch die den Schreiber stellende Phyle, der Name des ersteren nebst Quellenangabe sowie Belege für die Datierung der Archontate angegeben. — Den Schluß des Bandes bildet ein Verzeichnis der von Kirchner selbst oder von anderen ergänzten Personennamen.

So können wir den Verf. zu dem Abschlusse seines großartigen Unternehmens, welches ein unentbehrliches Inventarstück für das Studium des attischen Altertums bildet, nur beglückwünschen. Möge er uns bald durch eine Prosopographie anderer wichtiger Gebiete der althellenischen Welt erfreuen, zu der in seinen einschlägigen Artikeln bei Pauly-Wissowas bereits äußerst schätzenswerte Vorarbeiten vorhanden sind!

Remscheid. W. Larfeld.

Chr. Rogge, Aus der Demosthenes-Lektüre. Neustettin 1903. 52 S. 8.

„Aus der Demosthenes-Lektüre. Zum Nachweis eines einheitlichen Aufbaues der Volksreden des Demosthenes, besonders der 1. und 2. olynthischen.“ So lautet der vollständige Titel dieser wertvollen Schrift.

Sie geht von der Enttäuschung aus, die unsere große und reiche Demosthenes-Literatur jedem bereitet, der in der Prima eines Gymnasiums eine Rede des Demosthenes zu lesen und also den sie beherrschenden Grundgedanken nach seiner Gliederung oder ihren einheitlichen Aufbau seinen Schülern zu vermitteln hat. Man findet, wenn man die zahlreich vorhandenen Einleitungen, Inhaltsangaben und Dispositionen durchmustert, die verschiedensten Auffassungen und Gruppierungen, von denen keine völlig befriedigt.

Hat nun der Verfasser der vorliegenden Arbeit im eklektischen Verfahren den schon vorhandenen ‘dispositiven Inhaltsübersichten’, nur eine weitere hinzugefügt? Mitnichten! Er versucht vielmehr der zu lösenden Aufgabe auf einem neuen Wege beizukommen.

Natürlich hat man schon längst bemerkt, daß Demosthenes vielfach die Gliederung seiner Darlegungen selbst gibt oder doch andeutet. Rogge erweitert diese Erkenntnis zu der These, daß der Redner dies überall tue und daß es folglich nur darauf ankomme, die betreffenden Sätze und Worte herauszufinden, um ihnen den kunstvollen Aufbau abzufühlen.

Zu dieser These führen die Abschnitte ‘Vorwort’ (S. 3—6) und ‘Feststellung des Zieles’ (a. Rückblick auf die früheren Arbeiten, b. Die Aufgabe: S. 7—20) als zu einer neuen, vielversprechenden Entdeckung hin. Die sich anschließenden Kapitel aber beweisen die Richtigkeit des Satzes an den ersten beiden Olynthischen Reden und lösen alle in ihm liegenden Ver-

heißungen ein. Einer bis ins einzelne gehenden 'Übersicht der Gliederung' beider Reden (S. 21—29) folgt ein nicht minder genauer 'Nachweis' dieser Gliederung nebst je einem 'Rückblick' (S. 30—51).

Den größten Wert legt Rogge in diesen Abschnitten auf das richtige Abgrenzen und Ausdeuten der Übergänge von einem Teil der Rede zum andern. Wie in ihnen regelmäßig das Vorhergehende zusammengefaßt und auf das Folgende hingedeutet, dasselbe aber auch — und zwar meist zweiteilig — gegliedert wird, weist er überall einleuchtend auf. All diese Vor- wie Rückdeutungen sind bisher kaum beachtet worden und geben doch, genau erfaßt, sichere Wegweiser ab. Verbindungen wie *ταῦτ' οὖν ἐγνωκότας . . . καὶ . . . ἐνθυμουμένους* (Ol. I 6), *ἐπίορκος καὶ ἄπιστος* (Ol. II 5), *τὰ τῆς οἰκείας ἀρχῆς καὶ δυνάμεως* (Ol. II 13) sind nicht Pleonasmen, sondern mit den beiden Ausdrücken wird je etwas Besonderes bezeichnet und damit die befolgte Disposition angegeben. So überraschend regelmäßig erschließt die genaue Interpretation dieser Wendungen den Gedankenfortschritt, daß der Verfasser zu Ol. II 14 sogar sagen kann: 'Es läßt sich vermuten, daß Demosthenes mit *καθ' αὑτὴν ἀσθενὴς καὶ πολλῶν κακῶν ἐστι μεστή* die Gliederung angibt. Ich vermag sie nicht mit voller Sicherheit anzugeben'.

Mag dieser letzte Satz zugleich auch ein Zeugnis für die vorsichtige Besonnenheit sein, mit der die neue Methode angewendet ist, eine Besonnenheit, welche die Frucht geduldigen, unverdrossenen Hineinlebens in die Gedankenwerkstatt des großen Redners wie gewissenhafter Benutzung der vorhandenen Hilfsmittel ist. Rogges Methode geht nicht von einer vorgefaßten Meinung aus, bringt auch kein äußerliches Schema an die Reden heran; sie muß vielmehr als die echt wissenschaftliche anerkannt werden und ihre Ergebnisse werden sicher ihren Platz behaupten.

Allein nicht nur im ganzen ist das Programm ein wertvoller Beitrag zur Demosthenes-Literatur. Auch manche einzelne Stelle der darin behandelten Reden erfährt in ihm eine neue, oft, wie mir scheint, abschließende, stets beachtenswerte Interpretation. Besonders gelungen erscheint mir u. a. der Nachweis, im Eingange der ersten Olynthischen Rede rechne sich Demosthenes selbst zu den Stegreifrednern, ferner die Erklärung des Genitivs *πόλεων καὶ τόπων* in Verbindung mit *προϊεμένους* (Ol. II 2), die Ausdeutung von *φιλοτιμία* und *ἀξία* (Ol. II 3) und der Beweis, *τούτοις* nach *ἐπισκοτεῖ* (Ol. II 20) sei Maskulinum. Die besonders behandelten (20) Stellen sind auf S. 51 zusammengestellt.

Möge der Verfasser bald Muße finden, weitere Reden des Demosthenes in dieser Weise zu analysieren. Denn von den vorliegenden Untersuchungen gilt die Demosthenische Wendung: *πεῖραν δεδώκασιν, ὡς συμφέροντές εἰσιν.*

Eberswalde. H. Winther.

Adolf Kaegi, Griechisches Übungsbuch. Zweiter Teil: Das Verbum auf -μι und das unregelmäßige Verbum. Die Hauptregeln der Syntax. Sechste, vermehrte und verbesserte Auflage. Berlin 1903, Weidmannsche Buchhandlung. VII u. 205 S. 8. geb. 2,20 ℳ.

Von dem 1895 zuerst erschienenen zweiten Teile des Griechischen Übungsbuches liegt jetzt die sechste, um 66 Seiten vermehrte Auflage vor. Die Vorzüge der Kaegischen Bücher, Beschränkung auf das im Kanon der Schullektüre häufig Begegnende auf Grund eigener Durcharbeitung, sind allgemein bekannt und bedürfen keiner weiteren Lobpreisung. In der vorliegenden neuen Auflage sind die syntaktischen Regeln von vier auf sechs Seiten erweitert und enthalten nunmehr alles, was der Untersekundaner aus der Moduslehre wissen muß. Einzelne Versehen, wie das zweimalige Fehlen des Spiritus auf *άν* (in Nr. 24 b und c) und *non voluit* (Nr. 25 b) für *noluit*, seien für die nächste Auflage bemerkt. Mit Freude ist es zu begrüßen, daß sich der Verfasser entschlossen hat, dem Beispiele von Kohl folgend, Paraphrasen aus Xenophons Anabasis beizugeben. Es sind 20 Stücke, durchschnittlich eine Seite lang, die sich an Buch 1—3 anlehnen. Im Vorwort verheißt der Verfasser einen dritten Teil seines Übungsbuches, der Stücke im Anschluß an die Bücher 4—7 der Anabasis, die Hellenika und die spätere Lektüre bringen soll. Da dieser dritte Teil jedenfalls auch für Untersekunda bestimmt ist, so empfiehlt es sich vielleicht, in den folgenden Auflagen den zweiten Teil noch genauer auf das zweite Jahr (Obertertia) zuzuschneiden. Die Stücke zur Syntax und die Stücke im Anschluß an das dritte Buch der Anabasis könnten dann dem Sekundateil zugewiesen werden, und es würde Raum gewonnen für eine Vermehrung der Stücke im Anschluß an Anabasis 1 und 2, die aus verschiedenen Gründen dringend wünschenswert erscheint. Erstlich muß für Abwechselung gesorgt sein, damit nicht in jedem Jahre dieselben Stücke übersetzt zu werden brauchen, und dann müßten die Stücke den ganzen Stoff, und zwar in kleineren Abschnitten (etwa 2—3 Paragraphen), umfassen. Auch dürfte es praktisch sein, jedes Stück mit einer eigenen Überschrift zu versehen und die Paragraphen anzugeben, an die es sich anschließt. Dieser Anschluß müßte sich aber nicht auf die bloße Wiedergabe des Inhalts beschränken, sondern in geschichtlichen und geographischen Erläuterungen und Erweiterungen in mannigfaltigster Form bestehen, ähnlich wie sie das in demselben Verlage erschienene Übungsbuch von Wezel zu Cäsars Bellum Gallicum bietet. Dadurch würde das Interesse erhöht und die Erklärung des griechischen Textes in wirksamer Weise unterstützt und entlastet werden.

Groß-Lichterfelde. Otto Morgenstern.

H. v. Zwiedineck-Südenhorst, Deutsche Geschichte von der Auflösung des alten bis zur Errichtung des neuen Kaiserreiches. Erster Band: Die Zeit des Rheinbundes und die Gründung des deutschen Bundes. Zweiter Band: Geschichte des deutschen Bundes und das Frankfurter Parlaments. Stuttgart 1897 und 1903, J. G. Cottasche Buchhandlung Nachfolger. XIV u. 623 bzw. X u. 496 S. Lex.-8. geh. je 8 ℳ, geb. 10 ℳ.

Über den Zweck und die Eigenart des unter dem Titel „Bibliothek deutscher Geschichte“ erscheinenden Sammelwerkes habe ich in dieser Zeitschrift 1900 S. 225 ff. mich näher geäußert, als ich den ersten Band von Heigels Deutscher Geschichte 1786 bis 1806 anzuzeigen hatte. Die Fortsetzung dieses (noch nicht vollendeten) Werkes bilden die beiden jetzt zur Besprechung vorliegenden Bände, deren erster schon vor sechs Jahren erschienen, damals jedoch der Redaktion nicht zugesandt worden ist. Er umfaßt zwei ‘Bücher’, deren erstes, Die Zeit des Rheinbundes, in die beiden Abschnitte zerfällt: Preußens Überwältigung durch Napoleon (S. 3—112) und Österreichs Aufschwung und Fall 1809 (S. 113—214), während das zweite Buch, Deutschlands Erhebung und Neugestaltung, in vier Abschnitte gegliedert ist: Die Wiedergeburt Preußens und des deutschen Nationalgefühls (S. 217—296), Der Befreiungskrieg (S. 297—431), Der Krieg gegen Frankreich 1814 (S. 432—500), Der Wiener Kongreß und die Bundesverfassung (S. 501—623). Im Vorworte zu dem jüngst erschienenen zweiten Bande teilt Verfasser mit, daß er durch das Entgegenkommen der Verlagshandlung, die den Anregungen der Kritik und seinen Vorschlägen zur Erweiterung des Werkes bereitwilligst entsprochen habe, in den Stand gesetzt sei, den Zeitraum von 1815—1871 in zwei Bänden von je sechs Lieferungen zu behandeln, und daß er diesen breiteren Raum dazu benutzen werde, um „außer der Aufzählung der wichtigsten Ereignisse auch Beiträge zur Entwickelungsgeschichte der bestehenden Staaten“ zu geben.

Auch der zweite Band zerfällt in zwei Bücher, deren erstes, Die Bundeszeit, in drei Abschnitte geteilt ist: Bundesverfassungen und Landesverfassungen (S. 3—48), Fürsten- und Kabinettspolitik (S. 49—121) und Der Zollverein und das junge Deutschland (S. 122—266). Das zweite, Die deutsche Revolution betitelte Buch umfaßt die beiden Abschnitte: Vom Regierungsantritte Friedrich Wilhelms IV. bis zur Berufung des deutschen Parlaments (S. 269—400) und Das Frankfurter Parlament (S. 401—496). —

Um mein Urteil über das Werk kurz zusammenzufassen: es erinnert weit mehr an Treitschkes Deutsche Geschichte als an die den Lesern dieser Zeitschrift ebenfalls bekannte Geschichte Europas von Stern (Ref. hat sie in den Jahrgängen 1896 S. 643 ff.,

1898 S. 406 ff. und 1902 S. 667 ff. eingehend besprochen). Unser Verfasser bewährt sich auch in diesen Teilen des von ihm herausgegebenen Sammelwerkes als ein gründlicher, scharfblickender, mit den staatlichen Verhältnissen ebenso gut wie mit der Kultur- und Kriegsgeschichte vertrauter Forscher. Seine Darstellung hebt die Hauptsachen scharf hervor, ist lebendig und anschaulich, nicht selten von einem wohltuenden Hauche warmen Gefühles durchzogen, bisweilen allerdings nicht unbefangen und vornehm genug, namentlich nicht im ersten Bande, wo z. B. zu lesen steht (S. 258), daß Davoust „einer der frechsten und unzivilisiertesten Bengel" (!) gewesen sei, „zu dessen persönlichem Vergnügen es gehörte, anderen die Tränen aus den Augen zu treiben". Auch die Würdigung Napoleons läßt in bedenklichem Maße Ruhe und Besonnenheit vermissen. Da führt der gute Deutsch-Österreicher eine zu heftige Sprache. Begreiflicherweise liegen ihm gerade die deutsch-österreichischen Angelegenheiten am Herzen. Daher kommt auch Metternich bei ihm sehr schlecht weg, so daß man einige Male sogar an Grillparzers beißendes Epigramm denkt:

Früh, eh' die Flut noch in die Welt gebrochen,
Gab es Geschöpfe, ob zwar wunderlich;
Des zeugen noch fossile Mammutknochen
Und das System des Fürsten Metternich.

Unzweifelhaft aber trägt Zw. die dunklen Farben etwas zu stark auf, wenn er Band I S. 548 ff. sagt: „Diese Einrichtungen [die von Österreich abhängigen Sekundo- und Tertiogenituren in Italien] beweisen die Oberflächlichkeit und Haltlosigkeit der Metternichschen Politik, durch welche Österreich, in die unnatürlichen Verhältnisse eingezwängt, zu blutigen, aussichtslosen und unbefriedigenden Kriegen veranlaßt wurde. Metternich hat sich um den geschichtlichen Werdeprozeß des Staates nicht gekümmert, dem er eine neue Grundlage zu geben versuchte; er hat weder die geringe Eignung[1]) der meisten in Österreich vereinigten Völker zur politischen Tätigkeit, also auch zur Angliederung neuer Bestandteile in Rechnung gezogen noch die wirtschaftlichen Wechselwirkungen erwogen, durch welche der Anschluß von Völkern und Provinzen gerechtfertigt und andauernd gemacht werden kann. . . . Österreich hatte in Italien keinen geschichtlichen Beruf zu erfüllen; es nahm dort die Stellung eines Eroberers ein, die ihm niemals wohl angestanden ist und zu seinem Wesen nicht gepaßt hat".

Auf die möglichst anschauliche Darstellung und Beurteilung der kriegerischen Vorgänge hat Verfasser sein ganz besonderes Augenmerk gerichtet und daher auch manche kleine Karten — und zwar stets am rechten Orte — hinzugefügt, aus denen die Lage aller im Texte genannten Städte, Flüsse u. s. w. er-

[1]) Dieses Substantiv, das sich bei Zw. öfter findet, z. B. II S. 331, war mir bisher noch nicht begegnet.

sichtlich ist. Über den Keim des Scharnhorstschen Gedankens lesen wir im ersten Bande S. 320 das zutreffende Urteil: „Niemand vermochte das Wachstum der jugendlichen, schönen Pflanze zu ermessen oder aufzuhalten, aus der jenes Riesenschlingkraut des Militarismus entstand, das heute die Kraft der europäischen Menschheit zu verzehren droht. . . . Es ist Sache der Nation darüber zu wachen, daß Landwehr und Landsturm nie in anderem Sinne gepflegt werden als im Sinne ihrer Schöpfer; sie muß mit umso größerer Sorge darüber wachen, je größer die Gefahr ist, daß die von den Deutschen im Falle der Notwehr ergriffene Waffe in den Händen anderer Nationen zu böswilligem Angriff und unreinen Zwecken mißbraucht werde!"

In Bezug auf Friedrich Wilhelm IV. schließt sich Zw. im ganzen dem Urteile Treitschkes an, den er (Band II S. 270) ausdrücklich anführt, und zwar im Texte. Sonst werden literarische Nachweise in Fußnoten gegeben, oft mit kurzer, aber klarer und meist zutreffender Kritik. Diejenigen Abschnitte der preußischen Geschichte, die nicht unbedingt zum Verständnis des Verlaufes der Frankfurter Parlamentsverhandlungen berücksichtigt werden mußten, sind einer zusammenhängenden Darstellung im dritten Bande vorbehalten.

In erster Linie stützt sich Verfasser auf die gedruckte Literatur, ohne daß dadurch seine selbständige Auffassung wesentlich beeinflußt worden wäre. Schätze aus den österreichischen Staatsakten zu heben, war auch ihm nicht beschieden. Dagegen konnte er die archivalische Hinterlassenschaft des Reichsverwesers Erzherzog Johann zu Rate ziehen, deren Benutzung der Enkel des Erzherzogs, der Graf von Meran, einem früher gegebenen Versprechen gemäß gestattet hat. Zw. sagt in der Vorrede zum zweiten Teile: „Ich durfte davon nur den bescheidensten Gebrauch machen, weil die Akten und Briefsammlungen ein reichhaltiges Archiv der deutschen Zentralgewalt vom Juli 1848 bis zum Dezember 1849 bilden, dessen auch nur annähernd vollständige Verwertung im Rahmen dieser deutschen Geschichte unzulässig wäre"; in einer Anmerkung S. 385 stellt er seinerseits eine solche Verwertung in Aussicht. Auch durch das wenige, was er jetzt mitteilt — vgl. besonders S. 481 f. —, wird unsere Kenntnis der Ereignisse wesentlich bereichert.

Wie in seiner deutschen Geschichte im Zeitraum der Gründung des preußischen Königtums, so hat Verfasser auch in dem vorliegenden Werke sich bemüht, die politischen Anschauungen der Zeitgenossen zu erkennen, und deshalb die Zeitschriften und Zeitungen aufmerksam verfolgt, sich indes überzeugen müssen, daß der geistige Inhalt dieser Tagesliteratur in den ersten zwei Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts hinter der Flugschriften- und Zeitungsliteratur des ausgehenden 17. und beginnenden 18. Jahrhunderts weit zurücksteht. „Die deutsche Publizistik ist

unter dem Einflusse der poetischen Literatur in ihrer äußeren Form vorgeschritten, an Ideen und Urteilskraft hat ihr die Aufklärungsepoche geringen Gewinn gebracht".

Als recht bezeichnende Urteile Zw.s hebe ich aus einer großen Fülle nur folgende hervor: „Man kann die Bedeutung des Sozialismus würdigen, ohne Republikaner zu sein und ohne sich die Freude an den großartigen Leistungen des nationalen Aufschwunges vergällen zu lassen, die von der 'alten Gesellschaft' erzielt worden sind. Gewiß werden die sozialdemokratischen Ideen nur dann siegen können, wenn sie mit der Kraft einer Konfession ins Feld ziehen. Die Geschichtschreibung, der die Kritik jeder Konfession wie jeder andern Erscheinung menschlichen Lebens zukommt, kann, wenn sie wissenschaftlich sein soll, selbstverständlich niemals konfessionell sein". — „Für den Jesuiten gibt es keine Versöhnung zwischen Dogma und Vernunft, weil er auf die letztere verzichtet, daher auch niemals einen Gegensatz zwischen der geoffenbarten Lehre und der subjektiven Erkenntnis zugibt. . . . Die besten und hartnäckigsten Bundesgenossen der Jesuiten waren von je und sind die Männer der niederen Stirnen, der eigensinnigen Beschränktheit, der selbstgefälligen Geistesarmut, die Hausknechte des Ultramontanismus. . . . Sie hassen nichts mehr als den Gedanken, der sich frei entwickelt und Wege einschlägt, denen sie nicht folgen können. Das sind die wahren Stützen des Glaubens, den die Gesellschaft Jesu verbreitet". — „Nur in Wien kann man seines Geldes leicht und elegant ledig werden, wie es die österreichische Aristokratie ohne Unterschied des Alters und Geschlechts, seitdem sie durch die Gegenreformation des sittlichen Ernstes beraubt worden war, als ihren wesentlichen Beruf erkennt".

Doch genug der Einzelheiten! Alles in allem dient das Werk, das an dieser Stelle eingehender nicht besprochen werden kann, unzweifelhaft den Zwecken der „Bibliothek deutscher Geschichte" trefflich, wenn man auch manche einzelnen Stellen anders wünscht. Eine allgemeine Bemerkung mag den Beschluß bilden. Über die Wertschätzung der Einzelpersönlichkeit im Gegensatz zu der Würdigung der 'Sozialpsychologie' herrscht bekanntlich eine lebhafte Meinungsverschiedenheit zwischen den Gelehrten. Auch das hier angezeigte Werk beweist unzweifelhaft, daß die Beziehungen großer Völker zueinander und die Formen ihres staatlichen Lebens von den Entschlüssen einzelner Männer abhingen, die von gemeingültigen Gedanken nicht nur nicht beeinflußt waren, sondern sich zu ihnen gegensätzlich verhielten.

Görlitz. E. Stutzer.

---

1) M. Schuster, Geometrische Aufgaben und Lehrbuch der Geometrie. Ausgabe A: Für Vollanstalten. Zweiter Teil: Trigonometrie. Leipzig 1903, B. G. Teubner. VIII u. 112 S. 8. geb. 1,60 *M*.

Den ersten bzw. dritten Teil dieses Werkes, geometrische bzw. stereometrische Aufgaben behandelnd, hat der Berichterstatter im Septemberheft 1900 und im Aprilheft 1901 dieser Zeitschrift angezeigt. Die volle Anerkennung der gediegenen Arbeit vermag er auch auf den neuesten Teil auszudehnen, mit dessen Herausgabe der Verfasser seine Aufgabe als vollendet betrachtet. Die Grundsätze, nach der die früheren Teile bearbeitet sind, hat er auch für diesen festgehalten, obwohl die Trigonometrie der konstruktiv-analytischen Methode nicht so leicht sich fügt, wie die beiden andern Disziplinen. Bezüglich dieser Grundsätze glaubt der Berichterstatter auf seine früheren Anzeigen verweisen zu dürfen. Heute möchte er nur hervorheben, daß außer der Behandlung des Lernstoffs als solchen auch hier ein außerordentlich reichhaltiges Aufgabenmaterial in wohlgeordneter Aufeinanderfolge zusammengetragen ist. Bezüglich der Darstellung des Stoffes mag noch darauf hingewiesen werden, daß die Einführung der Tangente vor der des Sinus erfolgt, daß die Dezimalteilung des Winkels grundsätzlich durchgeführt ist, daß die praktische Anwendung bei den Übungsaufgaben nach allen Richtungen berücksichtigt ist und daß den Aufgaben über die Erd- und Himmelskunde ein kurzer Abriß vorangeschickt ist. Am Schluß des Buches enthält eine Tafel die notwendigsten Figuren in sauberer Ausführung. — Wie die beiden früheren Teile sei auch dieser neueste als eine der ernsthaftesten und reifsten Arbeiten auf dem Gebiete der Neugestaltung des elementar-mathematischen Unterrichts freudig begrüßt.

2) H. Thieme, Leitfaden der Mathematik für Realanstalten. I. Die Unterstufe. VI u. 118 S. 8. II. Die Oberstufe. IV u. 196 S. 8. Leipzig 1902, G. Freytag. geb. 1,60 bzw. 2,50 *M*.

Der Berichterstatter hat im Aprilheft des Jahrgangs 1902 dieser Zeitschrift des Verfassers Leitfaden der Mathematik für Gymnasien angezeigt. Hier liegt nun die für Realanstalten bestimmte Ausgabe vor. Sie enthält, mit den durch die Anforderungen der preußischen Lehrpläne nötigen Änderungen in der Verteilung auf die beiden Hälften des Buches, den Stoff der Gymnasialausgabe, vermehrt um diejenigen Abschnitte, welche zu behandeln den Realanstalten vorbehalten ist. Die Zusätze finden naturgemäß im zweiten Teil ihre Stelle und bestehen in einem Abschnitt, der die Grundlehren der darstellenden Geometrie und einem andern, der die wichtigsten Sätze über Kegelschnitte in elementar-synthetischer Behandlung bietet, ferner in einer großen Anzahl von Zusätzen in den Abschnitten über die analytische Geometrie der Ebene und über die Arithmetik und Algebra. Der hier neu gebotene Stoff wird wohl im allgemeinen den Wünschen

der Lehrenden entsprechen, die Darstellung erscheint dem Berichterstatter aber öfter etwas zu knapp. Sie verlangt, selbst bei geweckten Klassen, jedenfalls eine eingehende Erklärung durch den Lehrer. Der Wunsch, das Nötige auf möglichst engen Raum zusammenzudrängen, mag an manchen Stellen mitgewirkt haben, die Andeutung der Beweise und Lösungen so kurz zu fassen. — In der Besprechung des Gymnasialteiles hat der Berichterstatter einige Bemerkungen gemacht. Daß sie bei der Abfassung der Realschulausgabe nur teilweise Berücksichtigung gefunden haben, ist gewiß verständlich, da die Fassungen des Buches aus wohlbegründeten Überzeugungen hervorgegangen sein werden. Jedenfalls ist auch diese Ausgabe als eine sehr brauchbare, gediegene Bearbeitung des Lehrstoffs zu bezeichnen.

3) B. Biel, Mathematische Aufgaben für die höheren Lehranstalten, unter möglichster Berücksichtigung der Anwendungen, wie überhaupt der Verknüpfung der Mathematik mit andern Gebieten zusammengestellt. Ausgabe für Gymnasien. I. Die Unterstufe. Leipzig 1902, G. Freytag. VI u. 161 S. 8. geb. 2,50 ℳ.

Die Aufgabensammlung, zunächst als Ergänzung zu H. Thiemes Leitfaden der Mathematik gedacht, enthält in erster Linie in hinreichender Fülle das übliche und notwendige Übungsmaterial für den Unterricht in der Arithmetik und Algebra in den mittleren Gymnasialklassen. Seine Eigentümlichkeit ist einerseits in den Erklärungen zu sehen, die den einzelnen Abschnitten vorhergehen und den Gebrauch eines Lehrbuches bis zu einem gewissen Grade zu ersetzen imstande sind, anderseits in der großen Anzahl von Aufgaben, welche Anwendungen der mathematischen Operationen auf die verschiedensten Gebiete bringen. Diese Aufgaben sind hier in einer ganz besonderen Mannigfaltigkeit und Zweckmäßigkeit gebildet und ausgewählt. Sie vermeiden, soweit der Berichterstatter bei seiner Durchsicht des Buches es hat erkennen können, sehr glücklich die beiden Klippen der Trivialität und Langweiligkeit wie der zu großen Kompliziertheit. Das Werk erscheint als ein recht brauchbares Hilfsmittel für den Unterricht.

4) J. Tropfke, Geschichte der Elementar-Mathematik in systematischer Darstellung. Erster Band: Rechnen und Algebra. Leipzig 1902, Veit & Co. VIII u. 332 S. 8. 8 ℳ.

Das historische Moment auch im mathematischen Unterricht der höheren Lehranstalten zu pflegen, ist eine Aufgabe, deren Berechtigung sich schon seit geraumer Zeit wohl kein Lehrer dieses Faches mehr verschließt. Die Schwierigkeit, den Stoff herbeizuschaffen, ist durch Erscheinen des vorliegenden Werkes in dankenswertester Weise beseitigt, und es ist nur zu wünschen, daß recht bald auch der zweite die Geometrie behandelnde Teil dem ersten folgt. Aus den großen Quellenschriften, den Werken M. Cantors, Chasles, Günthers, Ungers u. dgl. m., die zu studieren es dem Lehrer leicht an Zeit gebricht, wenn es ihm überhaupt

gelingt, an entlegener Wohnstätte in sie Einsicht zu erhalten, hat der Verfasser eine sorgfältige, fein erwogene, geschickt angeordnete Darstellung des Stoffes gezogen. Mit Recht hat er an Stelle der historischen die systematische Anordnung gewählt, die allein imstande ist, schnell Auskunft über einen Punkt zu geben. So wird denn in voneinander unabhängigen Kapiteln die Geschichte der Entwicklung der Lehre von den Maßen, von den ganzen und von den gebrochenen Zahlen, von den Brüchen, von den einzelnen Arten des angewandten Rechnens dargestellt. Andere Kapitel geben die Entwicklungsgeschichte der algebraischen Ausdrucksweise, der Entwicklung des Zahlbegriffs, der algebraischen Operationen, der algebraischen Gleichungen.

Das Buch liest sich gut und leicht, trotz der Knappheit der Sprache. Es sind die einzelnen Tatsachen überall durch Hinweise auf die Originalschriften oder auf die großen Historiker der Mathematik belegt. Gelegentlich sind in den Anmerkungen die wichtigsten Stellen im Grundtext oder in deutscher Übersetzung aufgeführt. Soweit der Berichterstatter nach seiner Durchsicht beurteilen kann, ist die Auswahl des Stoffes vollständig und sachgemäß. Wenigstens hat ihn das Buch noch in keiner Frage in Stich gelassen, deretwegen er es zu Rate zog. Es bildet in der Tat die Ausfüllung einer oft schmerzlich empfundenen Lücke in der mathematischen Literatur und wird bald, bei der verhältnismäßigen Wohlfeilheit, ein geschätztes Hilfsmittel bei Studien und Unterricht geworden sein.

Nordhausen a. Harz. Max Nath.

H. Müller und O. Presler, Leitfaden der Projektionslehre, ein Übungsbuch der konstruierenden Stereometrie. Ausgabe B. Leipzig 1903, B. G. Teubner. IV u. 138 S. 8. 2 ℳ.

Die Stereometrie ist an den preußischen Gymnasien lange Zeit entgegen den Wünschen der Unterrichtsbehörde in erster Linie als rechnende Wissenschaft behandelt worden. Dem üblichen Lehrverfahren gegenüber ist in den preußischen Lehrplänen von 1882, 1892 und 1901 ausdrücklich verlangt worden, daß der Unterricht nicht ausschließlich rechnenden Charakter annehmen und daß besonders im stereometrischen Unterricht das Verständnis projektivischen Zeichnens vorbereitet und unterstützt werden solle.

Um dem einseitig rechnenden Charakter des stereometrischen Unterrichts entgegenzuwirken, hat der Berichter schon 1885 eine Sammlung herausgegeben, welche nur Aufgaben aus der konstruierenden Stereometrie enthält, insbesondere auch einen Abschnitt über die Anfänge der darstellenden Geometrie. 1886 trat Holzmüller in seiner „Einführung in das stereometrische Zeichnen" mit großem Nachdruck und bleibendem Erfolge für die konstruierende Seite der Stereometrie ein, später auch C. H. Müller

(Frankfurt a. Main) und Ibrügger (Greifenberg i. P.) in besonderen Programmabhandlungen (1893 bezw. 1897).

Jetzt ist man wohl allgemein darüber klar, daß überall, wo stereometrischer Unterricht erteilt wird, auch Anleitung zum Zeichnen stereometrischer Figuren gegeben werden muß, auch darüber, daß mindestens an Realanstalten der Unterricht in der darstellenden Geometrie verbindlich sein muß.

Wie weit an Gymnasien Unterricht in darstellender Geometrie zu erteilen ist, darüber sind die Ansichten geteilt. C. H. Müller hat in der erwähnten Programmabhandlung mit großem Nachdruck darauf hingewiesen, daß er an seinem Gymnasium stets mit gutem Erfolge darstellende Geometrie gelehrt hat. Es ist deshalb mit Dank zu begrüßen, daß er in dem vorliegenden Leitfaden seinen Lehrgang weiteren Kreisen zugänglich macht. Zur Herausgabe des Leitfadens, der in einer Ausgabe A für die Realgymnasien und Oberrealschulen und einer Ausgabe B für Gymnasien und sechstufige Realanstalten erschienen ist, hat sich Müller der Mitarbeit von O. Presler zu erfreuen gehabt.

Die hier vorliegende Ausgabe B für Gymnasien und sechsstufige Realanstalten besteht aus zwei Teilen.

Der erste Teil behandelt die schräge Parallel-Projektion. Die Verfasser erläutern anschaulich kurz die Begriffe Zentralprojektion und Parallelprojektion, erklären dann zunächst die Herstellung von Schrägbildern des Quadrats in seinen drei Hauptlagen zur Projektionsebene, darauf die des Würfels in verschiedenen Lagen, im Anschluß daran auch die anderer Figuren, z. B. die von Ebenenbüscheln. Dann folgen die Schrägbilder von ebenen Vielecken und geraden Prismen in verschiedenen Lagen, die Bilder des Kreises, des geraden Zylinders, eines Büschels von Kreisblättern, des Tetraeders, des Pyramidenstumpfes, des Kegels, der Kugel und die Bilder der in der Stereometrie gebrauchten Beweisfiguren. Weitere Abschnitte behandeln die Bilder von Körperschnitten, insbesondere auch von Kegelschnitten, sodann Anwendungen auf die Krystallographie (z. B. das Schrägbild des Skalenoeders) und auf die mathematische Erd- und Himmelskunde (die Schrägbilder der Aufgaben der mathematischen Geographie, der Horizontal- und Vertikalsonnenuhr).

Der zweite Teil hat die senkrechte Parallel-Projektion zum Gegenstande. Nach Feststellung des Begriffs der Normalprojektion und der räumlichen Koordinaten des Punktes in Bezug auf die Grundriß-, Aufriß- und Seitenrißebene behandeln die Verf. der Reihe nach die Normalbilder der Strecke, des ebenen Vielecks und des Kreises, dann die von Polyedern (Würfel, Tetraeder, Rhombendodekaeder, Pentagondodekaeder, Ikosaeder, Pyramide) und auch von krummflächigen Körpern (Zylinder, Kugel). Dann folgt die Darstellung von unbegrenzten Geraden und Ebenen, darauf die einfacher Körperschnitte (Schnitte von Ebenen be-

sonderer Lage mit Prismen, Pyramide, Zylinder, Kegel). Die letzten Paragraphen lehren die Herstellung der Zentralprojektion eines Gebildes aus Grundriß und Aufriß (bei einfacher Lage der Bildebene) und die Schattenkonstruktion zu Schrägbildern.

Daß alles, was die Verf. bringen, für die Ausbildung des Schülers von großem Werte ist, dürfte zweifellos sein. Wenn ein Fachgenosse nicht die Zeit zu haben glaubt, mit seinen Schülern Projektionslehre zu treiben, so kann er doch wohl dafür sorgen, daß Leitfäden wie der vorliegende in einem oder mehreren Exemplaren sich in der Schülerbibliothek befinden, damit Schüler, die dem Gegenstande besonderes Interesse entgegenbringen, Gelegenheit haben, sich nach dieser Richtung weiter fortzubilden.

Die Frage, ob es zweckmäßig ist, an den Gymnasien besondere Leitfäden der Projektionslehre einzuführen, glaubt der Berichterstatter verneinen zu müssen; an vielen Anstalten dürfte es zu einer Einführung der Projektionslehre überhaupt nicht kommen. Was an Projektionslehre an den Gymnasien möglich und notwendig ist, sollte mit dem stereometrischen Unterrichte organisch verbunden werden, der Stoff also in das eingeführte Lehrbuch der Stereometrie aufgenommen werden. Es läßt sich erwarten, daß die wertvollen Bücher von Müller und Presler auch nach dieser Richtung anregend wirken werden.

Posen. H. Thieme.

---

1) O. Neuhaus, Geheimnisse des Schnellrechnens mit Moment-Kalender. Ein Nußknacker für gute und böse Rechner. Zweite Auflage. Papiermühle b. Roda 1903, Gebr. Vogt. 30 S. 8. 1 *M*.

Der Verf. hat in dem vorliegenden Buche eine große Menge von Rechenvorteilen für die vier Spezies, ganz besonders für die Multiplikation zusammengestellt, von denen er annimmt, daß sie den Rechnern meist unbekannt sind, weil er sie selbst in umfangreichen Rechenbüchern vergeblich gesucht hat. Eine nähere Betrachtung zeigt aber, daß viele von seinen Geheimnissen durchaus keine Geheimnisse sind, trotzdem sie nicht gerade in den Rechenbüchern offenbart werden. Jeder Rechner, der besonders viel sich mit den vier Spezies zu beschäftigen hat, kennt derartige Rechenvorteile, wenn auch nicht alle die von dem Verf. aufgestellten. Für die Schule sind freilich manche von ihnen kaum brauchbar, weil ihre Erklärung dort, wo sie gelernt werden müßten, nicht möglich wäre. Für praktische Rechner dürfte sich aber manches Wertvolle in diesem Büchlein finden. Der Verf. unterläßt leider jede Erklärung, die sich doch mit Hilfe der Buchstabenrechnung leicht hätte geben lassen. Hervorheben möchte ich, daß auch die östreichische Subtraktionsmethode und die Neunerprobe empfohlen wird. Auffällig ist die Verwendung des Gleichheitszeichens zwischen ungleichen Zahlen z. B. $5 \cdot 5 = 25 = 4225$; $34 + 47 = 81 + 100$.

2) J. E. Mayer, Das mathematische Pensum des Primaners. Ein Hilfsbuch für den Primaner humanistischer und realistischer Gymnasien. Heft I: Progressionen, Zinseszins- und Rentenrechnung. Freiburg i. Br. und Leipzig. Fr. Paul Lorenz. 52 S. 8. 1 ℳ.

Der Verf. hält es für eine bekannte Tatsache, daß unter den Gymnasiasten in der Mathematik häufig eine große Hilfslosigkeit herrscht. Mit großer Mühe und sehr oft nicht ohne Privatunterricht werde dem Schüler die Theorie klar gemacht, und man müsse dann doch erfahren, daß er zwar einige Formeln auswendig weiß, sie aber nicht anzuwenden verstehe; gebe man ihm eine praktische Aufgabe, so stehe er ratlos da. In der vorliegenden Arbeit kann er nach der Ansicht des Verf.s beides erlernen: „Theorie“ und, was weit wichtiger ist, „Praxis“; denn die Theorie sei überall in ausführlicher, leicht verständlicher Sprache erklärt und die Anwendung der Theorie in angeschlossenen Aufgaben mit ihren vollständigen Auflösungen erläutert. Hiernach scheint der Verf. eine ziemlich schlechte Meinung von dem mathematischen Unterrichte auf den Gymnasien gewonnen zu haben. Daß dieser Unterricht nicht an allen Schulen und bei allen Schülern einen guten Erfolg hat, dürfte ja zuzugeben sein, dasselbe trifft ja auch bei andern Unterrichtsfächern zu; daß aber die Lehrer der Mathematik dem Schüler nur die Theorie klar machen und nicht auch für die Praxis durch Lösung von Aufgaben sorgen sollten, ist doch wohl keine Tatsache. Aufgaben, wie sie der Verf. gibt, werden auf jedem Gymnasium bearbeitet und mit nicht geringerer Ausführlichkeit und Klarheit zum Verständnis des Schülers gebracht. Doch wird sich für Schüler, die außer den Schulaufgaben gern noch Aufgaben zur Übung rechnen möchten, in diesem Buche passendes Material finden.

Berlin. A. Kallius.

O. Schmidt, Das Zirkelzeichnen nach verschiedenen Maßstäben. Wittenberg, Verlag von R. Herrosé. 0,60 ℳ.

Der Verfasser, durch frühere Publikationen als Fachmann und Lehrer aufs vorteilhafteste bekannt, behandelt das Zirkelzeichnen von einem neuen, bisher unbekannten Gesichtspunkte. Es tat wirklich not, daß einmal die alte Weise des mechanischen, geisttötenden Abzeichnens von Vorlagen verlassen wurde. Geistig tätig muß der Schüler von vornherein arbeiten. Und in der Tat ist es dem Verfasser gelungen, durch die ganz neue Art der Verknüpfung des Zeichnens mit Lösungen von Rechenaufgaben Zweck und Ziel eines rationellen Unterrichts zu erreichen sowohl in Fach , Handwerker- und gewerblichen Bildungsschulen als auch in Realschulen, Mittelschulen und Seminarien, für die das Werk bestimmt ist. Es bringt 70 Aufgaben mit erläuterndem Text und einer in Farben ausgeführten Tafel. Den

Aufgaben geht ein Bekanntmachen des Schülers mit den Zeichengeräten und deren Benutzung voran. Dann folgt die Behandlung der Geraden und ihre Anwendung zunächst im Maßstab der natürlichen Größe, darauf in Maßstäben von 1 : 10, 1 : 20, 1 : 25, 1 : 50, 1 : 100 unter stetiger Rücksichtnahme auf rechnerische Bewertung. Überall ist des Verfassers Ausdruck im Text klar und treffend, das Eintragen der angewandten Maße zweckentsprechend. Der Aufbau befolgt den Grundsatz, vom Leichten zum Schweren, vom Einfachen zum Zusammengesetzten vorzuschreiten. Der Preis des Buches ist bei aller Gediegenheit und Reichhaltigkeit ein so geringer, daß auch wenig bemittelte Schüler es sich anschaffen können. Möge dem Verfasser der Dank nicht fehlen, der am besten dadurch ausgedrückt wird, daß die gewerblichen und realistischen Bildungsanstalten das Werk in Gebrauch nehmen.

Posen. W. Bührke.

EINGESANDTE BÜCHER

(Besprechung einzelner Werke bleibt vorbehalten).

---

1) G. Holzmüller, Methodisches Lehrbuch der Elementar-Mathematik. Dritter Teil: Lehr- und Übungsstoff zur freien Auswahl für die Oberklassen realistischer Vollanstalten. Zweite Auflage. Mit 223 Figuren. Leipzig 1903, B. G. Teubner. XIV u. 370 S. gr. 8. geb. 4,40 M.

2) H. Bork, Mathematische Hauptsätze. Ausgabe für Realgymnasien und Oberrealschulen. Nach dem Tode des Verfassers herausgegeben von M. Nath. Zweiter Teil: Pensum der Oberstufe (bis zur Reifeprüfung). Zweite Abteilung: Grundzüge der darstellenden Geometrie, bearbeitet von W. Gercken. Leipzig 1903, Dürrsche Buchhandlung. X u. 121 S. gr. 8. geb. 0,80 M.

3) K. Schwering und W. Krimphoff, Ebene Geometrie. Mit 154 Figuren. Vierte Auflage. Freiburg i. B. 1902, Herdersche Verlagshandlung. VIII u. 136 S. gr. 8. 1,60 M, geb. 1,95 M.

4) K. Schwering, Sammlung von Aufgaben aus der Arithmetik für höhere Lehranstalten. Zweiter Lehrgang. Zweite Auflage. Freiburg i. B. 1903, Herdersche Verlagshandlung. 148 S. gr. 8. 1,20 M, geb. 1,50 M.

5) M. Kraß und H. Landois, Der Mensch und das Tierreich in Wort und Bild für den Schulunterricht in der Naturgeschichte dargestellt. Mit 207 Abbildungen. Dreizehnte Auflage. Freiburg i. B. 1903, Herdersche Verlagshandlung. XIV u. 256 S. gr. 8. 2,20 M, geb. 2,55 M.

6) M. Kraß und H. Landois, Lehrbuch für den Unterricht in der Botanik. Mit 340 Abbildungen. Sechste Auflage. Freiburg i. B. 1903, Herdersche Verlagshandlung. XIV u. 324 S. gr. 8. 3,20 M, geb. 3,60 M.

7) M. Kraß und H. Landois, Das Mineralreich in Wort und Bild für den Schulunterricht in der Naturgeschichte dargestellt. Siebente Auflage. Freiburg i. B. 1903, Herdersche Verlagshandlung. XII u. 136 S. gr. 8. 1,50 M, geb. 1,85 M.

8) Sammlung naturwissenschaftlich-pädagogischer Abhandlungen, herausgegeben von O. Schmeil und W. B. Schmidt. Leipzig und Berlin, B. G. Teubner. Lex.-8.

a) 1. Heft. F. Mühlberg, Zweck und Umfang des Unterrichts in der Naturgeschichte an höheren Mittelschulen mit besonderer Berücksichtigung der Gymnasien. 1903. 52 S. 1,20 M.

b) 2. Heft. P. Schlee, Schülerübungen in der elementaren Astronomie. 1903. 15 S. 0,50 M.

9) F. Kerntler, Das Ampère'sche elektrodynamische Elementarpotential. Budapest 1903, Buchdruckerei der Pester Lloyd-Gesellschaft. 17 S.

10) J. Keyzlar, Theorie des Übersetzens aus dem Griechischen, zugleich Grundzüge einer griechisch-deutschen Stilistik für Gymnasien. Wien 1903, E. Kainz und R. Liebhart. 41 S. gr. 8. (Progr. des Staatsgymnasiums im 8. Bezirke Wiens).

11) M. Petschar, Empirismus, Sprachgefühl und Grammatik. Klagenfurt 1903, St. Hermagoras-Druckerei. 34 S. Lex.-8.

12) O. Immisch, Philologische Studien zu Plato. Zweites Heft: De recensionis Platonicae praesidiis atque rationibus. Leipzig 1903, B. G. Teubner. IV u. 110 S. gr. 8. 3,60 M.

13) S. Sabbadini, Epoca del Gorgia di Platone. 91 S. gr. 8. (Programma del Ginnasio Comunale Superiore in Triest 1903).

ERSTE ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Der Einband der Schulbücher.

Im folgenden möchte ich in bezug auf das Büchereinbinden zwei Punkte erwähnen, die nur Kleinigkeiten zu betreffen scheinen, die aber sehr wichtig sind.

Das eine ist die immer mehr wachsende Neigung der Verlagsbuchhandlungen, Schulbücher in helle Einbände zu binden, grüngrau, braungrau, graublau, ganz hellgrau, hellblau, hellrot. Die Bücher sehen sehr hübsch aus, sie könnten den Büchertisch jeder Dame zieren, aber sie sind für die Schule völlig unzweckmäßig. Sie schmutzen außerordentlich schnell, der hintere Deckel, auf dem sie liegen, sieht schon nach kurzer Zeit geradezu abschreckend aus.

Das zweite ist die Eigentümlichkeit, die Bücher so zu binden, daß sie nicht offen bleiben, sondern zuschlagen. Das ist nicht bloß bei Drahtheftung der Fall, sondern auch bei Fadenheftung. Es ist eine Plage und Pein, mit drei oder vier solchen Büchern gleichzeitig zu arbeiten, von denen jedes zuschnappt wie von einer Sprungfeder getrieben, so daß man es mit einem schweren Gegenstand belasten muß oder so aufbrechen muß, daß man es für immer beschädigt. Die Buchbinderkunst sollte doch heute schon etwas weiter sein.

Die erwähnten Übelstände finden sich bei den Erzeugnissen der einen Verlagsbuchhandlung häufiger als bei denen der andern, aber sie sind bei jeder der berühmten Handlungen, die Schulbücher herstellen, vorhanden. Im Namen der Lehrer und Schüler bittet der Unterzeichnete recht dringend um Abhilfe.

Kreuzburg O. S. Alfred Bähnisch.

Zu Hornemanns „Griechischem Unterricht im neuen Gymnasium“[1]).

Der unermüdliche Vorkämpfer für die Herbart-Ahrenssche Methode (Beginn des griechischen Unterrichts mit Homer) erzielte auf der Philologenversammlung in Straßburg den Erfolg, daß man erklärte, es könne wohl einmal eine Probe gemacht werden. Er hat dann auf der Philologenversammlung in Halle eine kleine engere Gemeinde gegründet und sieht sein Wirken nun von seiten der Regierung geschützt und gesichert. Kurz vor der letzteren Versammlung aber hat er in den Neuen Jahrbüchern 1903 S. 355—367 zur Begründung einen längeren Artikel erscheinen lassen, der stolz mit dem Ausdruck der Hoffnung auf das „Schweigen der Zweifler“ schließt. Der Artikel ruft geradezu die Stimmen der Andersdenkenden heraus, welche nicht weniger als er für den griechischen Bildungsstoff begeistert sind. Die Überzeugung des ehrlichen Gegners veranlaßt mich, auf Hornemanns Darstellung von den jetzigen Unterrichtsverhältnissen näher einzugehen und einen Teil seiner Beweise als unrichtig zurückzuweisen, sowie subjektive Äußerungen einer einseitigen Begeisterung zu widerlegen oder einzuschränken.

Den Fundamentalsatz Hornemanns „Dem griechischen Unterricht fällt es als Hauptzweck zu, durch den griechischen Geist, wie er sich in der Literatur und Sprache offenbart hat, bildend auf die Jugend einzuwirken“ unterschreiben wir alle. Aber dem darauf folgenden Urteil „Allein so, wie er jetzt ist, dient dieser Unterricht seinem Zweck nur sehr unvollkommen, erstens weil die Lektüre unrichtig gewählt und auf die Klassen verteilt wird, und zweitens weil noch immer zu viel Zeit und Kraft auf einen noch viel zu mechanischen Betrieb der Grammatik verwendet wird“ kann im zweiten Teile nur teilweise, im ersten Teile gar nicht zugestimmt werden. Woher weiß der Verfasser, daß der grammatische Unterricht noch „viel zu mechanisch“ betrieben wird? An wieviel Anstalten hat er in den letzten Jahren diese Beobachtung gemacht? Wenn jemand begründen will, darf er nicht in der Erinnerung an alte Fehler diese als jetzt noch bestehend anführen und so eine individuelle Annahme als Tatsache hinstellen. Dem nachfolgenden Satze „Wir gehen also gewiß nicht fehl, wenn wir meinen, daß nahezu die Hälfte der gesamten verfügbaren Zeit auf Einübung der Grammatik verwandt wird“ ist nur das Wort „nicht“ zu entziehen, dann wird er richtig.

---

[1]) Das Manuskript dieser Abhandlung ist uns gleichzeitig mit dem Manuskript des im November-Heft veröffentlichten Cauerschen Aufsatzes zugegangen. Es wird noch eine dritte Abhandlung über denselben Gegenstand folgen. D. Red.

Nach Hornemanns Ansatz:					Nach meinem Ansatz:					
U III	Gr. 6	L. 0			U III	Gr. 5	L. 1	(bzw. 4 — 2)
O III	„ 4	„ 2			O III	„ 3	„ 3	
U II	„ 2	„ 4			U II	„ 2	„ 4	
O II	„ 1	„ 5			O II	„ 1	„ 5	
U I	„ 1	„ 5			U I	„ 1	„ 5	
O I	„ 1	„ 5			O I	„ 1	„ 5	
	15 + 21.					13 + 23		(bzw. 12 + 24).

„Denn“, sagt H., „in beiden Tertien bildet ein Lehrbuch, das natürlich der Hauptsache nach nur als Unterlage für den Unterricht in der Formenlehre dient, fast den ganzen Lehrstoff; nur etwa zwei Bücher Anabasis kommen in der O III hinzu“. Er zielt hiermit wohl besonders auf das in Preußen am meisten verbreitete Übungsbuch Weseners, welches die Formenlehre nur an Einzelsätzen übt und erst hinterher 12 mythologische Erzählungen (darunter Jason und Herakles ausführlich) bietet. In Gerths Übungsbuch, das mir gerade nicht zur Hand ist, finden sich mehr zusammenhängende Stücke; bei Kägi zwischen den Einzelsätzen 50 Dichtersprüche, 2 mythologische und 13 geschichtliche Erzählungen (darunter 5 ausführliche) und am Schluß 7 längere über Philipp und Alexander; mein Übungsbuch enthält im Verlauf der Formenlehre 6 Fabeln, 16 mythologische, 25 geschichtliche, 12 geographische und kulturelle Darstellungen, verschiedene Aussprüche und am Schluß die Heraklessage; Herwig bietet nur zusammenhängende Stücke, ist aber wegen der sich daraus ergebenden Schwierigkeiten mehr für die U II eines Reformgymnasiums als für die U III des alten Gymnasiums geeignet. Die in den Lehrbüchern für U III gebotenen Stücke lehnen sich zumeist an griechische Originale an und halten den Schüler nicht nur durch die Sprache in der Denk-, Gefühls- und Erlebnissphäre der Griechen. In den Abschnitten für O III aber findet sich für Verba auf μι und die unregelmäßigen Verba noch mehr Anschluß an griechische Originale, namentlich Denkverse und Prosaaussprüche. In der Mehrzahl der norddeutschen und badischen Anstalten wird die Anabasis auch schon im 1. Halbjahr begonnen, an vielen werden die unregelmäßigen Verba, an mehreren auch die auf μι gar nicht mit einem Übungsbuch eingeübt.

Unrichtig ist ferner der Ausspruch „Von attischer Prosa liegt in den Sekunden nichts als der minderwertige Xenophon“; dabei nehme ich an, daß H. mit Xenophon außer der Anabasis die Hellenika und Memorabilien meint. Daß die Anabasis für die Jugend keine minderwertige Lektüre ist, wenn mehrere lange Reden und einige andere Stücke ausgelassen werden, beweist die rege Teilnahme, welche die Schüler diesem Werke, bezw. dem immer mehr zusammenschmelzenden Heldenhäuflein und seinen Führern entgegenbringen. Auch Heine ist mit durch diese Lektüre zu seinem herrlichen ϑάλαττα begeistert worden. Und ebenso halten

in den Hellenika die letzten Wechselfälle des Peloponnesischen Krieges mit Athens tragischem Geschick, die Herrschaft und der Sturz der Dreißig, ein Teil der Agesilaoszüge, die Knechtung und Befreiung Thebens und der Tod des Epaminondas die lesenden Schüler in voller Spannung, indem sie griechische Verhältnisse miterleben, die auf die Bildung des Gemütes und des geschichtlichen Sinnes von großem Einfluß sind.

Kann endlich eher der Platonische oder der Xenophontische Sokrates von Sekundanern verstanden werden? Hornemann selbst will die Lektüre Platos aus U I nach O I schieben. Doch ich will den Memorabilien nicht das Wort reden, muß aber darauf hinweisen, daß Reden des Lysias oder Lykurg oder Plutarchs Alexander oder Demosthenes an nicht wenigen Anstalten gelesen werden.

Ein Versehen ist H. untergelaufen: neben Homer erwähnt er für Sekunda statt „Prosa“ nur „attische Prosa“ und läßt Herodot hier ganz ungenannt, während dieser doch überall in O II gelesen wird. Wenn er sodann sagt: „In I soll nach den geltenden Lehrplänen neben Ilias Sophokles (auch Euripides) und Plato, Thukydides, Demosthenes und andere inhaltlich wertvolle Prosa gelesen werden“, so scheint darin die Andeutung zu liegen, daß dies in Wirklichkeit nicht gelesen werde. Ich habe aber in den Programmen kein Gymnasium gefunden, in welchem nicht in den zwei Primajahren zwei Dramen (mindestens eins von Sophokles) und sonst Plato, Thukydides (mindesens Teile, die im Wilamowitzschen Lesebuche stehen) und Demosthenes, bezw. einer der beiden letzteren gelesen wäre. In dem Zusatze „Ja, in den methodischen Bemerkungen ist endlich noch von einem in II und I in Gebrauch zu nehmenden Lesebuch die Rede“ wird H. inkonsequent; denn hat er vorher die Herrschaft des Xenophon in II getadelt, so mußte er gerade das Lesebuch anerkennen. Die Formulierung, daß zum Beginn der Homerlektüre die Tertia das richtige Alter sei und daß sie „in der O II, soweit möglich, abgeschlossen werden solle“, ist nicht genau; denn Odyssee und Ilias stehen nicht auf gleicher Stufe. Verständnis für die Odyssee haben schon Tertianer, aber ein noch besseres Sekundaner, und ich habe bei den Obersekundanern stets herzliche Freude an den Abenteuern des Odysseus gefunden, nie eine Überhebung, als ob der Stoff zu kindlich für sie wäre. Ähnlich steht es mit der Ilias; jedenfalls möchte ich sie nicht aus der U I heruntergeschoben wissen. Ich selber habe sie als Schüler nur in II und nicht mehr in I gelesen, und das bedauere ich. Übrigens läßt sich Hornemann noch einen Ausweg: „soweit möglich“. Ich glaube, man könnte an geteilten Anstalten die Ilias in U I mit 3 Stunden zusammenfassend bewältigen.

Der Ausspruch „Die griechische Lektüre muß sich auf die durchaus notwendigen Schriftsteller beschränken und alle anderen, auch wenn sie an sich lesenswert wären, entschlossen zurück-

stellen" klingt sehr verlockend im Gegensatze zu dem zersplitternden, teils hellenischen, teils hellenistischen Inhalte des Lesebuches von Wilamowitz. Aber es läßt sich auch hier zwischen den Extremen eine goldene Mittelstraße finden. Daß Homer, Sophokles, Plato, Thukydides eine unerläßliche Lektüre für I bilden, gesteht wohl jeder zu; aber daß sie die einzig wertvolle für die Schule seien, ist eine Übertreibung. Es ist nicht bloß die Vortrefflichkeit der Schriftsteller, sondern auch der Wert der griechischen von den Schriftstellern behandelten Verhältnisse, welcher für die Lektüre den Ausschlag geben muß. Die griechische Geschichte ist im Obergymnasium auf ein halbes Jahr der O II zusammengedrängt; es muß eine Ergänzung durch die griechische Lektüre stattfinden. Sollen denn für die Perserkriege die Erinnerungen von dem Biographen Nepos ausreichen? Für die griechische Geschichte kann meines Erachtens Herodot schon als Vater der Geschichtschreibung gar nicht entbehrt werden. Eine Entwickelung der Geschichtschreibung kann das Gymnasium bieten und soll es; wozu sonst unsere Gründlichkeit, das Zurückgehen auf die Quellen? Aus demselben Grunde halte ich an den Hellenika für O II fest, und deshalb wünsche ich auch eine Lebensbeschreibung Alexanders in O II Jahr für Jahr, und zwar nicht vorwiegend ausführlich Heereszüge und Schlachten, sondern auch entwickelnde Charakteristik, wie sie Plutarch am besten bietet. Schade, daß wir nicht den ganzen Peloponnesischen Krieg von Thukydides besitzen und so den Anfang desselben erst nach dem Ende lesen. „Thukydides ist in den einfachen Teilen seines Werkes für die II nicht zu schwer" sagt Hornemann. Ja wer kann diese für II herausschälen, so daß nur Teile mit Reden für I übrig bleiben und der geschichtliche Zusammenhang zwischen II und I nicht zerrissen wird? So können nur die Ergänzungen des Thukydides zu Herodot über Themistokles' und Pausanias' Ende in O II gelesen werden; aber wie wenig ist das! Ich erachte es auch für viel zu lang, drei oder gar vier Jahre hindurch Thukydides zu lesen. Anders, wenn Thukydides über mehr Gegenstände geschrieben hätte. Aber in drei oder vier Jahren von demselben Kriege die Veranlassung, die Hauptsachen der ersten Periode und die zweite Periode bis 413, das heißt doch dem Schüler zu viel zumuten. Varietas delectat; jenes Verfahren läßt das Interesse absterben und langweilt allmählich.

Und Thukydides soll durch Homer genügend vorbereitet sein? „Wenn in der III Odyssee gelesen ist und man die Einführung in das Attische bis zum Anfang der U II verschiebt, dann kann man die Vorbereitung durch Xenophon umgehen und gleich in den Thukydides eintreten". Die Übertreibung scheint Hornemann selbst zu fühlen, da er hinzusetzt: „Jedenfalls aber darf Xenophon nur so lange und so viel gelesen werden, wie es zur Vorbereitung für die Lektüre des Thukydides nötig ist".

Daß neben Plato in der Schullektüre Aristoteles in Wegfall kommt, ist bedauerlich; logische oder metaphysische Schriften kann man nicht nehmen, aber eine Probe aus seiner Politik oder Poetik kann man doch geben; im ganzen freilich regen die Dialoge Platos die Jugend ganz anders an als die Lehrhaftigkeit des Aristoteles.

Treffend sagt Hornemann: „Wenn wir also dem Hellenismus die Tore der Schule verschließen und sie dem Plato öffnen, so folgen wir damit doch dem inneren Triebe unserer Zeit“. Daß aber Plato nur in O I gelesen werden soll, ist an sich unnötig und bei kombinierter I einfach unmöglich. Euthyphron, Apologie und Kriton sowie der geschichtliche Ein- und Ausgang des Phädon werden von U I sehr gut verstanden und bilden eine vorzügliche Vorstufe für andere Dialoge, die sich mehr für O I eignen.

„Müssen“ nach H. „Herodot und Xenophon, Lysias und Demosthenes, die Lyriker und alle andern Schriftsteller, die wir sonst gern mit den Schülern lesen, ausscheiden“, so gebe ich gern Lysias und auch Lykurg und Isokrates preis, die in manchen Gymnasien noch gelesen werden; auch auf die Lyriker lege ich keinen Wert; Spruchpoesie kommt in den Übungsbüchern der III vor, und bei Horaz hat man Zeit zur Vorführung anderer Lyrik; jedenfalls sollte man der Lyrik sehr wenig Zeit widmen; kleine Proben genügen. Xenophon, Herodot und Plutarch habe ich schon in Schutz genommen. Und Demosthenes, den größten Redner des Altertums, das Vorbild Ciceros und so aller folgenden Redner, soll man im Gymnasium nicht vorführen? Da ginge wie mit der Preisgabe des Herodot wieder ein Stück der Gründlichkeit des Gymnasiums verloren. Nur soll man nicht die längeren Reden lesen, sondern 3—4 aus den Olynthischen und Philippischen reichen aus; sie machen mit ihrer Begeisterung und ihrem heiligen Zorn Eindruck; bei mehr Reden empfinden die Schüler selbst die Wiederholung innerhalb des immerhin beschränkten Kreises.

Nach diesen Vorbemerkungen Hornemanns, von denen ich mehrere teils als Übertreibung, teils als subjektive Annahme, teils als Verkennungen des tatsächlichen Verhältnisses erwiesen zu haben glaube, heißt es: „Aber auch wenn sich die Lektüre auf die vier notwendigen Schriftsteller beschränkt, wird es bei der gegenwärtigen Einrichtung des griechischen Unterrichts nicht möglich sein, hinreichend viel und gründlich zu lesen; vielmehr ist es nötig, daß wir die zwei Jahre für III dafür zurückgewinnen; dies ist nur möglich, wenn wir zuerst in den Homer einführen und das Attische auf U II verschieben“. Zunächst gilt der folgende Satz „Der Umfang der Lektüre in I ist auch so noch recht groß, aber doch nicht unüberwindlich, da der grammatische Unterricht in II abgeschlossen ist“ sicher weniger für Hornemanns Zukunftsunterricht als für den bisherigen, bei dem man die attische Grammatik nach vier statt nach zwei Jahren abschließt. Horne-

manns Versuch des Nachweises, daß um der Lektüre in I und II willen in UIII mit Homer begonnen werden müsse, ist mißlungen.

Doch hören wir die weiteren Gründe! „Auch die bisher noch bestehenden Mängel des grammatischen Unterrichts vermag die Homermethode zu beseitigen; erstens wird nur das Allernotwendigste aus der Formenlehre vor der Lektüre eingeübt, zweitens wird die Formenlehre erklärend gelehrt unter Benutzung der Ergebnisse der Sprachwissenschaft". Das Wesentliche des ersten Prinzips ist in den neuen Übungsbüchern mit möglichst früh eintretenden zusammenhängenden Stücken und Einführung des Verbum vom ersten Stück an schon besser geboten durch die zwischen der grammatischen und der Jacototschen vermittelnde Methode; ob Homer oder ein anderes Werk zuerst vorliegt, ist an sich gleichgültig. Das zweite Prinzip ist jahrelang von G. Curtius' Schülern geübt, vielfach überboten und jetzt wohl wieder auf das richtige Maß zurückgeführt worden. Der Untertertianer ist für Sprachwissenschaftliches noch zu jung und lernt lieber zum Teil mechanisch, als daß er die Formen nach sprachwissenschaftlichen Gesetzen bildet. Daß die Schüler lernen müssen, alle Formen zu erkennen, habe ich in Reins Encyklopädie (Griechischer Unterricht anerkannt; aber ohne eigene Bildung vieler Formen geht es nicht „Der Wunderbau der griechischen Sprache", durch den „der griechische Geist noch in einer neuen Form wirkt", kann eben so gut erkannt werden, wenn man Homer im dritten Jahre, als wenn man ihn im ersten beginnt; die Erkenntnis kommt etwas später, aber sie ist dem gereifteren Schüler leichter, zum Teil überhaupt erst möglich. Der homerische Reichtum der Formen, z. B. Dualis, die mannigfaltigsten starken und schwachen und gemischten Aoriste, mit und ohne Augment, mit und ohne Reduplikation, ist für den Untertertianer ein embarras de richesse: mir stehen aus meiner Tertianerzeit noch ganz besonders die homerischen Pronomina als ein Irrgarten in übler Erinnerung.

„Daß Homer eine vortreffliche Grundlage fast noch mehr für die Erlernung der Syntax bietet", kann nicht zugegeben werden. Universität und Schule, Studenten und Untertertianer können nicht in gleicher Weise unterrichtet werden. Wenn auch „lange Perioden fehlen", so ist doch der Reichtum und die Freiheit der syntaktischen Fälle für den Anfänger in U III viel zu groß.

In dem für die Einführung der Herbert-Ahrensschen Methode üblichen neunten Gesang der Odyssee (von V. 177 an) kommen z. B. vor: *μὴ* mit Indikativ im Fragesatz, Infinitiv für Imperativ, Optativ des Wunsches mit und ohne *εἰ*; *ἔμελλε* mit Infinitiv in nicht leichter Bedeutung, Infinitiv mit Prädikatsnominativ, *ἔφη μοι ἁμαρτήσεσθαι*, *Λίσσοντο ἐμὲ-αἰνυμένους ἰέναι*, alle Aussagefälle mit und ohne Nebensatz, *ἂν* und *κεν* beliebig wechselnd, Realis mit Optativ im Hauptsatz, Potentialis der Vergangenheit

in der Form gleich dem Irrealis, Exspektativus mit Infinitiv (= Imperativ) und Futur im Hauptsatz, εἰ mit Optativ sehr häufig = „ob wohl", ὡς εἰ mit Optativ, ὄφρα „solange bis" mit Indikativ, ὄφρα und ἵνα, beliebig wechselnd, mit Konjunktiv und Optativ, ὡς mit Optativ, μή mit Konjunktiv, indirekte Fragen ὅπῃ, ὅστις, οἷον, ὅπως, Relativsatz ᾧκε χαίρῃς, neben dem Infinitiv ὅτε mit Optativ, schwierige Perioden 259—262, 299—302, 321—322, 523—525, endlich die Vergleiche 384—386 und 391—395 mit ὡς ὅτε mit Optativ und Konjunktiv. Dies ist für den Untertertianer sicher zu viel und zu schwer.

Daß „die homerische Sprache geeignet ist, eine feste Grundlage in der Wörterkenntnis zu legen", ist richtig; aber es bietet die attische Sprache der Übungsbücher für U III auch schon recht viele ursprüngliche Stämme mit manchen Ableitungen, die der Schüler klar übersieht. Wenn nun beim jetztigen Unterricht erst später eine weitere Vertiefung und breitere Gestaltung des Unterbaues auf Grund homerischer Stammwörter und ursprünglicher Bedeutungen eintritt, so überschüttet andererseits die Lektüre von Odyssee IX die U III mit einer Menge von Wörtern, die später abgestorben sind oder sonst nicht wiederkehrende Verhältnisse betreffen, z. B. V. 219—223, 288—297, 370—379, 439—443.

Und in Zukunft soll Homer Substrat der Grammatik werden, als Übungsstoff sollen disiecta membra poetae dienen? Das geht gegen mein ästhetisches Gefühl. Für den Anfang Einfachheit und Schlichtheit, allmählich Reichtum und Schönheit!

Wenn nun Hornemann am Schlusse es „fast wunderbar" findet, „daß bis in die jüngste Zeit noch immer so viele Bedenken gegen die Homermethode geltend gemacht werden und Glauben finden", so kann die beklagte Tatsache doch nicht auf altem Schlendrian beruhen; denn seit der Humanistenzeit sind im griechischen Unterricht die verschiedensten Versuche gemacht worden. Die Behauptung „Alle Versuche, diese (die Ahrenssche Homermethode) auf das Attische zu übertragen, sind doch ebenfalls indirekte Beweise für ihre Brauchbarkeit" entspricht nicht der Geschichte des griechischen Unterrichts. Soweit die Ahrenssche Methode induktiv ist, war sie längst vorher erfunden, und G. Curtius war durch seine Wissenschaft, nicht durch Ahrens, auf die Einführung der sprachwissenschaftlichen Methode gekommen. Persönlich kann ich, da sich Hornemann auf Kenner der Ahrensschen Methode beruft, bemerken: Ich habe in II mit Schülern zusammengesessen, welche von Stoy durch die Odyssee vorgebildet waren: sie kannten für die Ilias, soweit die Odyssee denselben Sprachstoff hat, mehr Vokabeln; in der attischen Lektüre fehlten ihnen Vokabeln, die wir kannten, und im Konstruieren von Perioden waren sie uns weit unterlegen. Als junger Lehrer im Stoyschen Institut habe ich bei Stoy hospitiert: mit sechs, höchstens acht Schülern behandelte er den Homer in anregender und energischer Art; die Schüler lernten den ganzen

neunten Gesang von V. 177 an auswendig. Wie steht es mit großen Klassen?

Daß nach Hornemanns Überzeugung mit der Ahrensschen Methode „der hohe Wert des hellenischen Geistes für die deutsche Bildung erst voll hervortreten würde“, ist nach meiner Ansicht eine utopische Träumerei.

Ein wichtiger Unterschied ist merkwürdigerweise Hornemann bei der mit Agahd begonnenen Bearbeitung von Grammatik und Übungsbuch für diese Methode nicht zum Bewußtsein gekommen. Diese Bücher sollen laut Ankündigung sowohl den alten Gymnasien als auch den Reformgymnasien dienen, also sowohl für U III wie für U II geeignet sein. Aber ein Übungsbuch für U III paßt nicht für U II, und eines für U II nicht für U III.

Daß in U III mit Homer begonnen werden kann, haben die Hannoverschen Gymnasien bewiesen; daß es der bessere Anfang wäre, ist Hornemann zu beweisen nicht gelungen. Aus der Praxis werden die Versuche, die, um nicht viele wechselnde Schüler und den Unterricht der betreffenden Anstalten zu schädigen, wohl nur in beschränktem Umfang stattfinden dürfen, in sechs Jahren Klarheit bringen.

Wird aber das Griechische mit U II begonnen, dann mag Hornemanns Empfehlung des Homer gelten, wenn auch abzüglich der Übertreibungen, die ich, ohne Rücksicht auf das Alter der Schüler, zurückgewiesen habe. Hier ist der Versuch auf vier Jahre beschränkt und greift nicht in viele Anstalten störend ein. Daß vierjähriger griechischer Unterricht, der mit dem Attischen beginnt, auch dem Homer gerecht wird, haben die Reformgymnasien gezeigt, wie ich selbst zu beobachten in Frankfurt Gelegenheit gehabt habe. Aber es könnte doch die U II mit Homer beginnen, so daß nur die Odyssee gelesen würde; in O II würde dann die Odyssee zum Abschluß gebracht und vom zweiten Halbjahr an die attische Prosa als Hauptstoff eingeführt; in U I würde die Ilias und in U I und O I Demosthenes, Thukydides, Platon und Sophokles gelesen werden.

Nachtrag: Der Aufsatz von Agahd „Homer als Grundlage des griechischen Unterrichts“ in der Monatschrift f. h. Sch. 1903 S. 433 ff. ist mir erst bekannt geworden, als mein Artikel schon bei der Redaktion zum Druck bereit lag. Agahds Artikel hat den Vorzug der leidenschaftlosen Darstellung und der ausführlichen Beibringung der Zeugnisse. In bezug auf den Anfang in U III bin ich nicht belehrt worden, in bezug auf die U II der Reformanstalten freue ich mich mit ihm übereinzustimmen. Möge sein Buch auch diesen gerecht werden!

Kreuznach. O. Kohl.

Das Griechische Lesebuch von U. v. Wilamowitz-Moellendorff.

(Vortrag, gehalten in der pädagogischen Sektion der 47. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner am 10. Oktober 1903).

Wenn das Griechische Lesebuch von Wilamowitz so häufig besprochen worden ist, so erklärt sich das aus mehreren Gründen. Erstens trägt der Verf. seine Reformgedanken in einem sehr zuversichtlichen Tone vor, und das Ansehen, das er als Gelehrter genießt, schien ihm zu einer solchen Sprache ein Recht zu geben. Zweitens ist das Buch bei seinem Erscheinen durch eine warme ministerielle Empfehlung weit über alle Erzeugnisse der überreichen Schulliteratur hinausgehoben worden. Drittens erhebt es die schwersten Anklagen gegen die bis jetzt üblich gewesene Behandlung des Griechischen. Manches klingt geradezu so, als hätte das Gymnasium in dem mit so vielen Stunden bedachten griechischen Unterrichte seine Zöglinge vorwiegend mit Träbern genährt, als hätte es ihnen geschminkte Lügen statt Wahrheit geboten, als hätte es nie bisher von ihnen eine ernste und fruchtbare Anstrengung verlangt. Dem gegenüber verspricht dieses Buch, die Jünglinge zu Bürgern des Staates zu erziehen, ihre Seelen für das Reich Gottes zu gewinnen, ihnen Unvergängliches zu bieten. Die deutschen Knaben, die deutsche Männer werden wollen, hofft er, werden sich durch das bißchen Arbeit nicht schrecken lassen. „Gesegnete Arbeit ist das Köstlichste", heißt es zuletzt, „was das Erdenleben gewährt; darum fordert Gott Arbeit von uns, aber er segnet sie auch. Frei ist der Mensch, darum muß er das Beste für sich selber leisten". „Unsere Knaben", heißt es an einer anderen Stelle, „haben ein Anrecht auf Wahrheit. Die muß am Ende doch auch immer köstlicher sein als jeder schöne Wahn; denn den Wahn machen sich die Menschen, die Wahrheit aber ist Gottes". Es wird dem bisherigen Unterricht geradezu der Vorwurf gemacht, das Griechentum in einem künstlichen, falschen Lichte gezeigt zu haben. Der Verf. redet dabei wie ein Apostel der Wahrheit, wie ein Offenbarer, der die Schule aus den Banden gefälliger und bequemer Lügen befreien möchte. Ist es da zu verwundern, daß ihm neben enthusiastischen Zustimmungen auch zornige Antworten entgegentönen? „Deine Erlösung", ruft man ihm zu, „brauchen wir nicht, deine Ziele vielmehr sind unklar und verschwommen. Ehe uns Zeus nicht den Verstand genommen hat, geben wir, was wir haben, nicht hin gegen das, was du bietest. Denn das Unsrige hat einen Wert von hundert Rindern, das Deinige aber ist nur neun Rinder wert".

Nach W. ist es die Aufgabe des regenerierten griechischen Unterrichts, eine verlebte Vorstellung vom Altertum durch eine richtige zu ersetzen. Er spottet über das Schwärmen für Klassizismus, für Humanismus. Die vielgestaltige moderne Wissenschaft

in ihrem Entstehen auf dem Boden des weiten geschichtlichen Altertums zu zeigen scheint ihm die Aufgabe der höheren Jugendbildung zu sein, nicht aber, sich vor ästhetischen und sittlichen Idealbildern des Griechentums niederzuwerfen, die, einst von Unwissenden und Halbwissenden erzeugt, von der mächtig weiterentwickelten Wissenschaft längst widerlegt seien. Von dem Griechentum als einer Schule der Humanität mag er nicht reden hören. Dem eigenen Ideal, das man Humanität nannte, habe man willkürlich damals das Griechentum gleichgesetzt. Noch zorniger redet er von dem unseligen Klassizismus, der im Verein mit dem Humanismus nach seiner Auffassung den griechischen Unterricht auf unseren Schulen hat verkommen lassen und ihn in ein feindseliges Verhältnis zur modernen Kultur gebracht hat. „Aber die Wertschätzung des Hellenentums", sagt er wörtlich, „hängt nicht am Klassizismus. Das moderne Leben, das den Klassizismus perhorresziert, bringt dem wirklichen Hellenentum allerorten Neigung und Verständnis entgegen". Wissenschaftlicher Fortschritt, Drang nach politischem Fortschritt, der industrielle Aufschwung, die Gründung des nationalen Wohlstandes, das alles sei für das Griechentum des Klassizismus nichts als Banausentum (fügen wir hinzu, vor allem in den Augen des von W. so sehr bewunderten Plato), während doch das wirkliche, d. h. das geschichtlich erfaßte Griechentum die Grundlage der Kultur auf allen Gebieten sei und eben deshalb einen Platz in unserer Jugendbildung beanspruchen dürfe.

Welches ist nun aber jene Wahrheit, welche hier an die Stelle des Wahns gesetzt werden soll? Hält man daneben, was an anderer Stelle von dem Verf. über das Griechentum des modernen Klassizismus und den ungesunden Purismus gespottet wird, so könnte man zunächst glauben, es handele sich um eine Revision der traditionellen Beurteilung der wirklichen Griechen. Die Bewunderung wird, oft wiederholt, zur Phrase. Auch muß zugestanden werden, daß die Heroen der modernen Literatur, die am eindringlichsten das Evangelium des klassischen Altertums gepredigt haben, die Griechen selbst nur indirekt oder in einem nur kleinen Umkreise direkt kennen gelernt hatten. Mag es nun auch wahr sein, daß ein überlegener, schöpferischer Geist aus einem sehr bescheidenen Quantum Materials eine tiefere Einsicht zu gewinnen fähig ist als Gelehrte gewöhnlichen Schlages aus Bergen von Material, die sie ein ganzes Leben hindurch zusammengeschleppt haben, so läuft doch selbst ein wirklich großer, mit seinem Blicke auf das Wesentliche gerichteter Mann stets Gefahr, sich das Bild einer fernen bewunderten Zeit durch seine eigenen Lieblingsneigungen zu trüben. Was der Mensch hochschätzt, davon glaubt er in allem, was seine Liebe gewonnen hat, Ähnlichkeiten zu erkennen. Deshalb heißt es der Wissenschaft einen wahren Dienst erweisen, wenn ein mit reichem, positivem Wissen ausgestatteter Gelehrter, wie W., der selbst nicht bloß zu der großen

Masse der ewig sammelnden wissenschaftlichen Hilfsarbeiter gehört, die bewundernden Urteile über das Vergangene, unbekümmert um das hohe Ansehen derer, die sie in Kurs gesetzt haben, von neuem prüft und, wo es nötig ist, widerlegt und einschränkt. Doch darum handelt es sich bei dieser Reform des griechischen Unterrichts nicht. Der Verf. spottet zwar über die Idealbilder, die in der Zeit des Klassizismus errichtet worden seien, aber man kann nicht sagen, daß er die bisher als echteste Repräsentanten des Griechentums betrachteten Schriftsteller ihres Ehrenkranzes beraube. Er will nur, daß sie die Herrschaft an andere abtreten oder mit vielen anderen teilen, die zum Christentum und zur modernen Wissenschaft nähere Beziehungen haben. Entschieden feindlich gesinnt ist er dem Xenophon. Herodot findet er für die Schule nicht geeignet, weil seine Vorzüge nur zur Geltung kämen, wenn man ihn viel und rasch lese. Homer läßt er gelten, doch soll er in geringerem Umfange künftig gelesen werden. Denn die Schule dürfe nicht als Ballast weiterschleppen, was die Wissenschaft längst über Bord geworfen habe. Von Demosthenes, über dessen papierne Proteste er erst gespottet hatte, findet sich doch ein ausgedehntes Stück im Lesebuche, und die vorausgeschickten Bemerkungen klingen stellenweis wie eine Palinodie. Plato will er, abgesehen von den beiden Stücken aus dem Menon und dem Phädrus, die im Lesebuche Aufnahme gefunden haben, durch einen größeren Dialog, etwa den Gorgias, in der Prima vertreten wissen. Von Thukydides bringt er die Leichenrede aus dem zweiten Buche, und er würde gewiß nichts dagegen haben, wenn außerdem noch andere Stücke dieses Historikers mit reiferen Schülern gelesen würden. Gleichwohl sagt er, unserer Prima fehle der große Prosaiker im Griechischen. Wie soll man das verstehen? Welcher unter den von ihm Eingeführten könnte neben den bisher Gelesenen wie ein größerer erscheinen? Seine Meinung scheint nun dahin zu gehen, daß Plato in größerem Umfange als früher gelesen werden, Xenophon und Herodot ausscheiden und die Lektüre der anderen bisher gelesenen Schriftsteller beschränkt werden soll. Was auf diese Weise an Zeit frei würde, sollte dann den mannigfaltigen, vorwiegend aus hellenistischen Schriftstellern entnommenen Proben dieses Lesebuches gewidmet werden. Der Verf. verlangt nun zwar nicht, daß das ganze Buch durchgearbeitet werde: es soll daraus gewählt werden können. Doch so viel ist klar, daß der hier gebotene Lesestoff nicht eine Zugabe zu dem aus der klassischen Literaturperiode bisher Gelesenen sein, sondern vielmehr an die erste Stelle gerückt werden soll. Dies eben ist ja doch sein Reformgedanke, daß der Klassizismus durch den Hellenismus auf unseren Gymnasien ersetzt werden, daß nicht nach ästhetischen Gesichtspunkten das Beste aus der als die beste geltenden Literaturperiode ausgewählt werden, sondern nach historischen Gesichtspunkten dasjenige aus dem

später in eine mächtige Breite entwickelten Griechentum vorgeführt werden muß, was zu den Problemen der modernen Technik und der modernen Wissenschaften erkennbare Beziehungen hat. Über Alexander und die Augusteische Monarchie, die nach W. doch die Hauptobjekte des altsprachlichen Unterrichts sein sollen, bringt das Lesebuch übrigens nichts Erhebliches; auf die Anfänge des Christentums und auf seinen Zusammenstoß mit der alten Philosophie aber läßt es einiges Licht fallen. Weit überragen alles andere darin Gebotene an bildungskräftigen Elementen die moralphilosophischen und politischen Abschnitte aus Aristoteles, Epiktet und Marcus Antoninus.

Zunächst hat sich allen der Einwurf dargeboten, daß es unmöglich sei, während der paar Jahre, in denen das Griechische doch auch erst gelernt werden soll, das alles zu lesen. Darauf ist zu erwidern, daß der Verf. ja aus der gebotenen Fülle zu wählen gestattet. Viel schwerer wiegt der Einwurf, daß es pädagogisch und philosophisch nicht zu rechtfertigen sein würde, dem Schüler in so buntem und schnellem Wechsel so vielerlei zu bieten, anstatt ihn in einige mit Vorsicht gewählte Hauptvertreter des Griechentums sich einleben zu lassen. Am bedenklichsten aber ist dies, daß W. nicht den Geist des reinen Griechentums, sondern die in die Breite gehende Mischkultur des Hellenismus in die Gymnasien einführen möchte. Es mag eingeräumt werden, daß die klassische Periode des Griechentums im allgemeinen mit mehr Wärme als Klarheit gepriesen worden ist. Auch ist der orthodoxe Klassizismus oft recht engherzig und intolerant gewesen. So geneigt man aber auch sein mag, bedeutenden Schriftstellern selbst der späteren Zeit in den Räumen des Gymnasiums Zutritt zu gewähren, sie werden nur eine Zugabe bleiben dürfen neben denen aus der sogenannten klassischen Periode, die bisher gelesen worden sind. Es kann nicht Aufgabe des Gymnasiums sein, in den griechischen Stunden allen Anfängen nachzuspüren, die in der äußeren Gestaltung des modernen Staates, die in der modernen Wissenschaft und Technik eine glückliche Weiterentwicklung gefunden haben. Direkt von diesen Dingen aus den griechischen Schriftstellern Kenntnis gewinnen zu lassen, dazu würde zunächst ja schon die Zeit nicht ausreichen. Es muß deshalb teils dem historischen, teils dem technischen Unterrichte überlassen bleiben, davon das mitzuteilen, was auch heute noch mehr als ein kurioses Interesse hat. Vor allem aber ist klar, daß wir, den von W. gezeigten Weg betretend, auf den Hauptgewinn verzichten würden, den die Beschäftigung mit dem Griechentum der heranwachsenden Generation gewähren kann. Und worin besteht dieser? Es ist in übertreibendem Tone vieles über die ästhetische und sittliche Vollkommenheit des klassischen Altertums deklamiert worden. Besonders über die Humanität der eigentlichen Alten sind Dinge gesagt worden, die zu widerlegen

heute nicht schwer ist. Gleichwohl bleibt es wahr, daß aus ihnen der Geist einer verhältnismäßig reinen Menschlichkeit atmet. Nicht als ob sie immer das Gute, das dem sittlichen Ideale des Menschen durchaus Entsprechende böten. Im Gegenteil, sie bieten oft Menschliches. Allzumenschliches. Aber unverhüllt oder wenig verhüllt zeigen sie die Haupttendenzen der menschlichen Natur. Aus dem untermenschlichen Zustande ist der Mensch bei ihnen schon herausgetreten; aber er hat sich noch nicht zum Übermenschlichen entwickelt, trotz der auch bei ihren ernsteren Philosophen hervortretenden asketischen Neigungen, noch hat er die Natur und Menschlichkeit so häufig wie der moderne Mensch gegen Konventionelles eingetauscht.

Mit dem Enthusiasmus, mit welchem man früher von dem klassischen Altertum redete, redet W. vielmehr von dem Hellenismus, dessen welterziehende Mission er preist, und, um dieser Überzeugung, welche für die Anlage des Lesebuches maßgebend gewesen ist, einen sichtbaren Ausdruck zu geben, hat er das Bild Alexanders auf das Titelblatt gesetzt. Der Hellenismus, früher einfach als eine Zeit des Verfalls angesehen, ist seit einiger Zeit Gegenstand eindringender Studien geworden. Jetzt ist also der Augenblick gekommen, wo man auch in den Schulen das reine und jugendliche Griechentum durch den üppig entwickelten Hellenismus ersetzen soll. Wer kann leugnen, daß der Hellenismus dem eigentlichen Griechentum auf dem Gebiete der Astronomie, der Mathematik, der Mechanik, der Medizin überlegen ist und sehr sinnreiche Erfindungen aufzuweisen hat, daß durch die Gründung der großen Bibliotheken die philologischen, grammatischen, literarhistorischen, geographischen, chronologischen Studien in die Höhe gebracht worden sind? Nach allen Seiten sieht man die alte Kultur neue Schößlinge entsenden und dem so lange Einfachen, ja Einseitigen eine reichere Ausführung geben. Auch die Kunst und die Literatur versiegen nicht. Die erste wird individueller, realistischer, leidenschaftlicher, und selbst die Poesie erstarb nicht in jenem Zeitalter der Technik, der Erfindungen, der Wissenschaften: nicht bloß gelehrte Dichtungen entstanden, sondern auf dem Gebiete der Elegie, der bukolischen Dichtung, der Novelle, des Romans sah man Neues, den modernen Literaturen Verwandtes entstehen. Freilich war Griechenland fortan, sich ausbreitend, fremden Einflüssen ausgesetzt. Ein höchst interessantes Schauspiel, wie es, ohne gerade bloß ein gleichberechtigtes Element der nunmehr entstehenden bunten Kultur zu werden, doch, mit Andersgeartetem mannigfaltige Verbindungen eingehend, allmählich ein anderes wird!

Mit dem Bilde einer schwer zu analysierenden Kultur, wie die hellenistische ist, würde aber doch dem Bildungsziele unserer höheren Schulen schlecht gedient sein. In der Zeit, welche dem Mündigwerden der modernen Literatur und Wissenschaft

vorausliegt, wäre es verständlich gewesen, wenn man statt der Klassiker lieber die hellenistischen Schriftsteller hätte traktieren wollen. Damals wollte man von den Alten im eigentlichen Sinne lernen, während man sie in der modernen Schule zu Bildungszwecken liest. Lernen freilich kann man mehr und weiter Geführtes, was die Geschichte und die exakten Wissenschaften betrifft, aus den hellenistischen Schriftstellern als aus denen der klassischen griechischen Periode. In dem Maße aber, als der moderne Mensch reicher und sich selbst damit zugleich unklarer wurde, wuchs ihm auch das Orientierungsbedürfnis, und es trieb ihn, auf die fernen Anfänge zurückzugehen, um das Gegenwärtige besser zu verstehen. Man kam dann auf den, aus der Ferne gesehen, bestechenden, beim Nähertreten aber sich in Nebel auflösenden Gedanken, daß Griechisch und Lateinisch gelehrt werde, damit der höher strebende Schüler sich die alte Geschichte aus den Quellen erarbeite. Alles, was man auf diesem Wege erreichen konnte, war doch aber, daß man die Schüler einige wenige wichtige Ereignisse der alten Geschichte sich erarbeiten ließ, die einen hervorragenden Darsteller gefunden hatten. Einige Glanzpunkte der Vergangenheit heraushebend gab man sich wohl der Hoffnung hin, daß durch die selbstgewonnene intimere Kenntnis solcher Hauptmomente auch dem übrigen in den eigentlichen Geschichtsstunden gewonnenen historischen Wissen eine belebende Wärme zuströmen würde. Immerhin mag man es mit dem Verf. als das letzte Ziel des Gymnasiums bezeichnen, geschichtlich sehen und das Gegenwärtige aus seinem Werden begreifen zu lehren. Nur muß man den Begriff des Geschichtlichen dabei sehr weit fassen. Appians Erzählung vom Tode des Tiberius Gracchus, Plutarchs Erzählung von Cäsars Tode sind interessante Abschnitte dieses Lesebuches; aber man kann nicht sagen, daß sie das heute Gegenwärtige aus seinem Werden begreifen lehren. Auch dies soll man erwägen, daß ein Ereignis der Vergangenheit folgenschwer sein kann, daß auch die Art, wie es sich vollzogen hat, die Phantasie mächtig anregen oder in psychologischer Hinsicht bedeutsam sein kann, ohne daß es doch im mindesten in dem zunächst sich darbietenden Sinne geschichtlich zu sehen lehrt.

Doch hören wir, welche historische Aufgabe W. dem griechischen Unterricht stellt. Das Griechische, sagt er, sei das Organ des Geistes einer ganzen Weltperiode gewesen, und man solle jetzt auf den Schulen Griechisch lernen, um jene Weltperiode zu verstehen. Mit Hilfe des Griechischen, will er, solle ein Einblick verschafft werden in die Kultur des römischen Kaisertums, die für alle Kulturvölker der gemeinsame Unterbau sei. Dazu bietet sich als Hilfsmittel sein Lesebuch dar. Vor allem müsse Alexander der Große dem Schüler nahegebracht werden. Denn dieser sei der Begründer jener Kultur, aus der das Christentum und die Organisation des Augusteischen Staates entstanden sei. Leider

ist auch dieses Ziel unklar und mit einer noch viel größeren inneren Unmöglichkeit behaftet als das dem lateinischen Unterrichte durch die vorletzten Lehrpläne gesteckte. Was kann aus den paar Seiten aus Arrian, die von dem Kampfe mit Porus, von dem Aufstand der Makedonen, vom Tode Alexanders erzählen, Erhebliches für das Verständnis jener Periode gewonnen werden? Was kann der Schüler über die Organisation des Augusteischen Staates aus dem Briefe des Augustus an die freie Stadt Knidos lernen, welcher sich im Schlußabschnitte unter den Erlassen findet? Nur durch offenbare Digressionen könnte man bei Gelegenheit dieser und ähnlicher Stücke etwas über die Ausbreitung des Griechentums durch Alexander und über die Organisation des Augusteischen Staates sagen. Der Gedanke, daß der altsprachliche Unterricht eine im eigentlichen Sinne historische Bildung verschaffen müsse, ist mit inneren Unmöglichkeiten und Widersprüchen behaftet und zerrinnt einem geradezu unter den Händen, wenn man ihn zu analysieren sucht. Und beweist nicht dieses Lesebuch selbst, wie wenig fruchtbar es ist? Wem könnte das, was er hieraus über die griechische Geschichte erfährt, eine ausreichende historische Belehrung sein? Denn daß W. auch an die eigentliche Geschichte gedacht hat, geht doch daraus hervor, daß er das Bild Alexanders auf den Titel seines Buches gesetzt hat. Ich dächte, man überließe es, wie bisher, dem Geschichtsunterrichte, im Zusammenhang über diese Dinge zu belehren. Das andere Ziel des griechischen Unterrichts ist nach W., einem besseren Verständnis des Christentums vorzuarbeiten und Seelen für das Reich Gottes zu gewinnen. Die drei Stücke, welche unter dem Titel „Altchristliches" offenbar zu diesem Zwecke geboten werden, sind sehr interessant, werden aber selbst den christlichen Schülern, die an solche Gedankengänge und Ausdrucksweisen gewöhnt sind, erhebliche Schwierigkeiten bereiten. Weshalb sich aber auch so zersplittern? Ich dächte, man ließe es bei der alten Methode, das spezifisch Christliche in den Religionsstunden zu behandeln, und begnügte sich mit dem Griechischen des Neuen Testamentes. Was den philosophischen Gehalt dieser Stücke aber betrifft, so tut man besser, ihn aus Plato, Aristoteles, meinetwegen auch aus Epiktet und Marcus Antoninus zu heben. In den hier gebotenen Stücken erscheint die Philosophie allerdings mit dem dogmatischen Christentume amalgamiert, und das Christentum wird als die Krönung und Vollendung der griechischen Philosophie gefeiert. Ist es nun auch eine nicht bloß dankbare, sondern gelegentlich sogar unabweisbare Aufgabe für die Schule, die christliche Ethik mit der philosophischen Ethik des Altertums in Parallele zu stellen, so soll man doch die christliche Dogmatik den Religionsstunden überlassen. So würden die Bestimmungen über die Taufe und über den altchristlichen Gottesdienst aus dem ersten dieser drei Stücke etwas ganz Fremdartiges

in den griechischen Unterricht bringen. Wozu in dieser Weise dem Religionsunterricht vorgreifen? Widmen wir diese Zeit lieber der Philosophie! Sagt doch W. selbst wörtlich so: „Wer weder weiß noch seine Schüler lehrt, was Plato und Aristoteles als Ziel des menschlichen Lebens aufgestellt haben, der hat weder über die Griechen mitzureden noch verdient er Griechisch in Prima zu unterrichten“.

Aber der Glanz der Geschichte, die sich an die Stelle der entthronten Philosophie zu setzen anschickte, hat auch schon wieder seine Frische verloren. Unser Zeitalter beansprucht jetzt vielmehr das naturwissenschaftliche zu heißen. Um nun die Beschäftigung mit dem Altertum zu den heute herrschenden Tendenzen in Beziehung zu setzen, hat man in der letzten Zeit mehrmals den Versuch gemacht, den alten Schriftstellern entlehnte naturwissenschaftliche Stücke in die Schule einzuführen. Damit wollte man beweisen, daß sich aus der Beschäftigung mit den alten Sprachen auch für das Verständnis dessen, was jetzt den ersten Platz einnimmt, vieles gewinnen läßt, daß das Altertum also nicht dem modernen Leben entfremdet, sondern gleichfalls für die Aufgaben dieses Lebens brauchbar macht. Der historischen Bildung, welche nach W. das Gymnasium geben soll, würde etwas Wesentliches fehlen, wenn man dem Schüler nicht auch die hellenischen Wurzeln der Mathematik, Mechanik, Astronomie, Physik und Medizin aufzudecken versuchte. Das Gymnasium soll also die Probleme der modernen Wissenschaft besser erfassen lehren, indem es die ersten Ahnungen von dem jetzt Gefundenen in der weiten Ferne des Altertums erkennen läßt. Ich fürchte, das ist ein vergebliches Werben um die Gunst der anders gewordenen Zeit. Die dahin zielenden Stücke nehmen ein Viertel des Lesebuches ein. Dies muß nun wohl als eine pädagogische Ungeheuerlichkeit gelten. Was die Abschnitte aus den Elementen Euklids betrifft, so werden diese Dinge ja schon in den mathematischen Stunden behandelt, und man braucht den Schüler nicht noch mit großem Zeitaufwande sich an diesem für ihn so fremdartigen und unfruchtbaren Griechisch versuchen zu lassen. Dasselbe gilt von den die Mechanik und die Technik betreffenden Abschnitten. Die Lehrer, welche diese Fächer zu vertreten haben, werden gewiß gelegentlich auch von den griechischen Ahnungen moderner Entdeckungen reden; aber in den griechischen Stunden selbst hat man Wichtigeres zu tun als des Griechischen noch so wenig kundige Schüler sich ein Wissen dieser Art zusammenbuchstabieren zu lassen, was ihnen, wenn sie es gewonnen haben, unmöglich für die große Mühe ein würdiger Preis scheinen kann. Es sind nämlich nicht die vorgetragenen Gedanken, welche dem Schüler hier Schwierigkeiten bereiten — im physikalischen Unterrichte wird ja viel mehr von ihm verlangt —, sondern der Wortvorrat dieser Stücke ist ihm nicht geläufig und kann ihm ohne Ver-

nachlässigung von Wichtigerem auf der untersten Stufe auch nicht geläufig gemacht werden. Wenn er nun zum Schluß noch inne wird, daß er sich da Dinge erarbeitet hat, die sich neben dem, was ihm sein Physiklehrer mitteilt, wie ein kindliches Vorspiel ausnehmen, so wird ihm zu Mute werden wie einem, der seine Zähne an hohlen Nüssen müde gearbeitet hat. Dazu kommt, daß das alles Gedanken sind, die durch eine einfache richtige Übersetzung ganz ausgeschöpft werden können. Dasselbe gilt von dem Klimatologischen, Medizinischen, Diätetischen, welches jedes durch ausgedehnte Stücke in dem Lesebuche vertreten ist. W. sagt, man werde der griechischen Kultur nicht gerecht, wenn man den Arzt neben dem Grammatiker und Philosophen vergesse. Handelt es sich aber darum, der griechischen Kultur allseitig auf dem Gymnasium gerecht zu werden? Die Frage ist vielmehr so zu stellen: Welches sind die Seiten des Griechentums, von denen man sich auch heute etwas Erkleckliches für die Klärung und Vertiefung des menschlichen Denkens und Empfindens versprechen kann? Über die richtige Behandlung des Körpers kann jeder heute selbst aus populären Behandlungen dieser Frage weit Gründlicheres lernen als aus den betreffenden Stücken dieses griechischen Lesebuchs, und, was das Klimatologische betrifft, so haben die Neueren auf diesem Gebiete so Ausgezeichnetes geleistet, daß es völlig antiquierte Teile der antiken Wissenschaft ans Licht ziehen heißt, wenn man derartiges daneben stellt. Ebensowenig ist ohne Vernachlässigung von weit Wichtigerem für die geographischen und ethnographischen Stücke des Lesebuchs Zeit zu gewinnen. Was hier aus Strabo und Posidonius über die Sitten und das Land der Celten, über Britannien, über die latinische Küste gesagt wird, das wird in aller Kürze und besser und von Irrtümern gereinigt von dem Geschichtslehrer in einer einzigen Stunde absolviert werden können: für den griechischen Unterricht bedarf es eines substanzielleren Lesestoffes und der zugleich die bildende Kraft der fremden, von der unsrigen so verschiedenen Sprache in volle Aktion treten läßt. Auch das ausgedehnte Stück über das Weltgebäude aus der Schrift *περὶ κόσμου* kann unmöglich in der Schule zugelassen werden. Mag die hier gegebene Darstellung des Universums auch die Auffassung der Gebildeten jener Zeit gewesen sein, heute ist diese Lehre von dem unbeweglich in der Mitte der Welt schwebenden Erdball ein gründlich widerlegter Irrtum, auf den der naturwissenschaftliche Lehrer einen Seitenblick werfen wird, der aber nur noch einen historischen Wert hat und deshalb nicht in einer Zeit, wo man nie mehr recht mit seiner Zeit auskommt, in so vielen griechischen Stunden behandelt zu werden braucht. Dieselben unfruchtbaren Schwierigkeiten, denselben antiquierten Gehalt bietet Ciceros Somnium Scipionis; deshalb ist es, trotz der glänzenden Darstellung, gleichfalls aus der Schule zu verweisen.

Da wir nur so weniges im griechischen Unterrichte lesen können, kommt alles darauf an, daß wir erstens die kostbare und spärlich zugemessene Zeit nicht auf Adiaphora oder auf Gegenstände von bloß sekundärem Interesse verwenden, sodann, daß wir nur von solchen Dingen lesen, welche, in deutscher Sprache direkt übermittelt, nimmer mit ausreichender Klarheit und Tiefe erfaßt werden könnten. Wir können dieses Wenige also gar nicht vorsichtig genug wählen. Vor allem muß das Gelesene auch die Kräfte der griechischen Sprache in voller Entfaltung zeigen. Dies aber ist gar nicht möglich in Stücken, die die Elemente der Grammatik oder geographische, mathematische, mechanische, medizinische Probleme behandeln, noch in offiziellen Urkunden und staatlichen Erlassen, noch in einfachen kriegsgeschichtlichen Erzählungen. Mit ganzer Kraft und Vielseitigkeit arbeitet die Sprache nur in den Meisterwerken der eigentlichen Literatur, in der wissenschaftlichen Literatur aber, die historischen Werke miteingeschlossen, nur ausnahmsweise, dort nämlich, wo ein weihevoller und aussichtsreicher Höhepunkt erreicht ist, kurz in den Werken, welche nicht bloß durch positive Belehrungen und tatsächliche Mitteilungen unser Wissen bereichern, sondern sich an den ganzen Menschen wenden und durch Krisen, die sie in seinem Innern hervorrufen, ihm zu einer geklärteren und tieferen Erfassung des Menschlichen verhelfen. Nur mit Rücksicht auf ein solches Ziel verlohnt es sich, in so vielen Stunden so lange Jahre hindurch Griechisches und Lateinisches zu traktieren. Historische, realistische, antiquarische Bemerkungen werden dabei in Menge einfließen müssen; aber nimmermehr wird man den Schüler über Dinge in den griechischen und lateinischen Stunden langsam lesen lassen dürfen, über die er nicht bloß leichter, sondern auch gründlicher durch direkte Belehrungen in der Muttersprache unterrichtet werden kann. Die Meisterwerke der eigentlichen Literatur hingegen lesend, werden wir wirklich in den Kreis des antiken Empfindens und Denkens gezwungen und treten zu dem, was die Seele des Altertums ausmachte, in eine viel nähere Beziehung, als wenn wir selbst gehaltvolle und gut geschriebene Erörterungen über die Probleme der abgeleiteten Wissenschaften lesen. Das im eigentlichen Sinne Literarische kann man nun der Kürze halber das Poetische nennen, obgleich es sich nicht alles in der gebundenen, poetischen Form darbietet. Demnach kann man den Satz aufstellen, daß für die Ziele des fremdsprachlichen Unterrichts die Meisterwerke der poetischen Literatur die wirkungskräftigsten sind. In zweiter Linie würden, wenigstens beim altsprachlichen Unterrichte, die Hauptwerke der philosophischen Literatur in Betracht kommen. Auch diese gehen nicht in die Breite, sondern sammeln alle Strahlen des Lichtes um die ewig bedeutsamen Gipfel, bis zu denen die Werke der Teilwissenschaften nur ausnahmsweise vordringen können. Zur Lektüre

im altsprachlichen Unterrichte wären also nur solche Abschnitte aus Werken der Historiker oder der Vertreter der exakten Wissenschaften zuzulassen, welche in sichtbarer Weise den Weg in die Höhe zum Poetischen und Philosophischen einschlagen. Was in so kleinen Portionen genossen wird wie unsere fremdsprachliche Klassenlektüre, muß den Charakter eines kondensierten Nahrungsmittels tragen. Ein solches aber ist nur das echt Poetische und das echt Philosophische. Wie aber urteilt W. über diesen Punkt? In der Einleitung zu seinem Lesebuche findet sich folgende Stelle: „In diesem Buche konnte etwas Poetisches nur trotz seiner Form um des geschichtlich bedeutenden Inhaltes willen Platz finden“. Wem das letzte Ziel alles Unterrichtens klar vor Augen schwebt, der wird sich vielmehr ein Lesebuch mit folgender Erklärung in der Einleitung wünschen: „In diesem Buche konnte Historisches, Geographisches, Ethnographisches, Mechanisches, Mathematisches, Medizinisches nur um seines poetisch oder philosophisch bedeutenden Inhaltes willen Platz finden“. So besitzen z. B. die Reden, welche die alten Historiker ihrer Erzählung eingefügt haben, bei den Besseren unter ihnen die höheren Eigenschaften des Poetischen zugleich und des Philosophischen. Sind sie auch oft nicht einmal in Anlehnung an wirklich Gesagtes von ihnen selbst komponiert, so durchleuchten sie doch die Situation, erklären den Sinn des Geschehenen und Vorbereiteten, lassen den Charakter und die Beweggründe der agierenden Personen deutlich erkennen. Auch die historische Erzählung großer Ereignisse kann die sprechende Klarheit und Bedeutsamkeit des Poetischen und Philosophischen gewinnen. Dieser Art ist das meiste bei Thukydides, ganz abgesehen von seinen über alles Lob erhabenen Reden, die leider sehr schwer sind, aber einen Bildungsstoff bieten, wie man ihn reicher und edler sich gar nicht wünschen kann. Wer die Überrumpelung von Platää durch die Thebaner, die Pest in Athen, die sicilische Expedition bei diesem Historiker gelesen hat, der hat nicht bloß Stückchen einer unendlich ausgedehnten Vergangenheit kennen gelernt, sondern er ist in der Erkenntnis des Menschen überhaupt und seiner selbst merklich weiter gekommen. Wiewohl für den Reiz des Poetischen unempfindlich, wiewohl ohne Interesse für die philosophische Bewegung seiner Zeit, hat dieser nüchterne, positive, gründliche Thukydides seiner Erzählung in ihren Hauptmomenten doch die Vorzüge des Poetischen und Philosophischen gegeben. Also auch Historiker können für den fremdsprachlichen Unterricht einen sehr passenden Lektürestoff bieten, doch ist aus ihrer Fülle mit Vorsicht das für die Ziele des bildenden Unterrichts Brauchbare auszuwählen. Selbst Thukydides hat viele und lange Strecken, die sich ganz und gar nicht dazu eignen, mit Schülern langsam gelesen zu werden.

Was die Poesie betrifft, so erblicken die echten Kinder unserer Zeit in ihr trotz allem, was in unserer glorreichen klassi-

schen Literaturperiode über ihr Wesen gesagt worden ist, in ihr nichts als nugae canorae. Dem Pädagogen ziemt es anders zu denken: für ihn saß der Dichter in der Götter urältestem Rat und belauschte der Dinge geheimste Saat. Der wahre und große Dichter jedenfalls gilt ihm als ein Offenbarer, als ein Prophet, als ein divinae mentis receptaculum. Schärft er ja doch dem gewöhnlichen Sterblichen das blöde Auge, so daß es unter der zufälligen Einkleidung den Kern erkennt; nicht bloß Bilder gefälligen Scheins bietet er, sondern Wahrheit in gewinnender Umhüllung und zwar gesättigtere Wahrheit, als die Wirklichkeit jemals bieten kann. Sind auch nicht alle Gebiete der Poesie für die Schule gleich ergiebig, so ist die wahre Poesie doch nie unergiebig für die Erkenntnis des Feststehenden. Von der Philosophie anderseits entsprechen nicht alle Teile den Anforderungen, die an einen Lektürestoff zu stellen sind. Gelesen soll im fremdsprachlichen Unterrichte ja nur das werden, was durch eine Übersetzung oder durch Referate nicht zu einer vollen Wirkung gebracht werden könnte. Erörterungen über logische Fragen, über die Prinzipien der Mechanik und Naturerklärung, über mathematische und grammatische Probleme können, wenn sie in voller Reinheit und Zurückhaltung behandelt werden, d. h. ohne sich an den ganzen innern Menschen zu wenden, nicht als passend für die fremdsprachliche Schullektüre gelten. Nicht als ob diese Gegenstände des Interesses der Höherstrebenden nicht würdig wären; aber die Wirkung, die sich mit ihrer Hilfe hervorbringen läßt, wird nicht von dem fremdsprachlichen Lektürestoffe, sondern von den einzelnen Wissenschaften erwartet, die ja gleichfalls in den Räumen der Schule gelehrt werden. Anderseits muß man den Begriff des Philosophischen in ähnlicher Weise erweitern, wie vorhin den des Poetischen, um den Satz aufstellen zu dürfen, alle fremdsprachliche Schullektüre müsse einen poetischen oder philosophischen Charakter tragen. In erster Linie wäre allerdings an Behandlungen psychologischer, ethischer, politischer Probleme zu denken. Natürlich müßten solche gewählt werden, die eine naive Sprache reden, im Gegensatz zu der abstrakt-schulmäßigen Ausstaffierung, die bei den heutigen Philosophen das Gewöhnliche ist. Aber Philosophie in dem hier gemeinten Sinne ist überall da, wo Einzelnes im Lichte des Allgemeinen gezeigt, wo der behandelte Gegenstand bis auf den Grund durchleuchtet, wo der Leser zu überschauenden Höhen emporgetragen wird. Was hingegen der natürlichen menschlichen Erkenntnissehnsucht nach dem, was den Kern seines Wesens ausmacht, nichts oder so gut wie nichts bietet, das kann von bedeutendem Interesse für die sein, welche sich dieses besondere Forschungsgebiet erwählt haben, aber in einem fremdsprachlichen Lesebuche würde es als etwas Fremdartiges erscheinen. Dieses für die Bildung der reiferen Jugend unentbehrliche Philosophische ist dem Poetischen, wie es

vorhin charakterisiert worden ist, verwandt. Bekannt ist der Satz des Aristoteles, die Poesie sei etwas Würdigeres und Philosophischeres als die Geschichte, denn sie gehe auf das Allgemeine. In gewissem Sinne aber ist die als zu schwer gefürchtete Philosophie, wenn man von ihren gelehrten und schulmäßigen Behandlungen absieht, leichter zu erfassen als das gehaltvoll Poetische: für jenes Wesenhafte, welches der Dichter verkörpert zeigt, hat sie schon einen verstandesmäßigen Ausdruck gefunden und es dadurch für den modernen Menschen zugänglicher gemacht, während es für die Menschheit in ihrem Kindeszeitalter leichter war, sich aus den Darbietungen der Kunst und Poesie die Wahrheit herauszulesen. Nur Werke, die jenes menschlich Philosophische oder jenes philosophisch Poetische oder beides vereinigt zeigen, gehören zur Literatur im engeren Sinne. Nur solche aber verdienen in einem Schullesebuche zugelassen zu werden. Was diesen Charakter nicht trägt, kann in anderer Hinsicht interessant und wertvoll sein; aber in den fremdsprachlichen Lektürestunden soll das Wenige, was man lesen kann, so gewählt sein, daß sich ihm die reinste und stärkste Wirkung für die Bildung der Schüler abgewinnen läßt.

Vor allem aber läßt sich mit Rücksicht auf das Ziel des Gymnasiums jene weite Ausdehnung der Lektüre bis ins vierte Jahrhundert nach Christo nicht rechtfertigen, noch auch die Zulassung von Schriftstellern, deren Sprache nicht mehr griechisch, sondern barbarisch zu nennen ist. Nicht auf das historische Griechentum während seiner ganzen langen Entwicklung kommt es für unsere Schulzwecke an, sondern auf die Periode, welche, aus einigen wenigen gut gewählten Schriftstellern erfaßt, dem verworrenen Staunen der modernen Seele am leichtesten zu einem Orientierungspunkte werden kann. Diese für die Bildung so instruktive Periode aber, während welcher man den Dämon der Menschheit am vernehmlichsten sprechen hört, ist nicht die verwirrende Mischkultur des Hellenismus, sondern die Zeit des reinen, entfalteten, sich alles Fremdländische noch assimilierenden Griechentums. Der qualmigen Stadt zu entrinnen, gehen wir an das Meer, in die Berge, in den Wald. Es treibt uns, den Pulsschlag der Natur wieder einmal deutlicher zu fühlen. So schicken wir unsere höherstrebende Jugend nach Griechenland, damit in dieser so schwer zu analysierenden geistigen und sittlichen Atmosphäre des modernen Lebens sich ihnen die Fähigkeit des natürlichen Denkens und Empfindens stärke. Wie können wir uns diese Wirkung aber vom Hellenismus versprechen? Möge die Wissenschaft fortfahren, ihn fleißig zu erforschen, für die Schule brauchen wir das echte, in seiner Durchsichtigkeit nicht getrübte Griechentum, womit natürlich nicht gesagt sein soll, daß die griechische Schullektüre ängstlich mit dem Todesjahre des Demosthenes und Aristoteles abschließen solle. Aus der Vergleichung, sagt W.,

solle man lernen, was echt und erheuchelt ist. Dies eben aber ist es, woran man festhalten muß, daß für die heranwachsende Jugend die klassische Periode auch heute an fruchtbaren Gelegenheiten zu solchen Vergleichungen reicher ist als die in mancher Hinsicht gehaltvollere und interessantere nachfolgende Periode. Es kommt für das Gymnasium nicht darauf an, die Weite der griechischen Literatur zu zeigen, sondern das Charakteristische des unverfälschten Griechentums. Nicht als ob uns dieses ein höchstes, für alle Zeit verbindliches Vorbild in ästhetischer, sittlicher, philosophischer, politischer, sozialer Beziehung sein müßte, sondern weil wir mit Hilfe jener griechischen Klarheit, Geradheit und Einfachheit uns die verwickelten, aus tausend unsichtbaren Zuflüssen genährten, oft verschrobenen modernen Erscheinungen auf allen jenen Gebieten besser werden deuten können. Dazu aber leisten die wenigen Schriftsteller, die wir bisher gelesen haben, mehr, wenn der Schüler sich in sie zu vertiefen, sich mit ihnen vertraut zu machen Zeit hat, als die vielen, so verschiedenen Ländern und Zeiten angehörigen, von denen dieses Lesebuch kleine Proben gibt.

Und wie ihrem Inhalte, so ist die Mehrzahl dieser Stücke ihrer Form nach zur Schullektüre nicht geeignet. W. erklärt offen, daß der Stoff, nicht die künstlerische Form für ihn bei der Auswahl bestimmend gewesen sei. Gewiß, man soll den redlichen Gewinn suchen und nicht blinkenden Worten nachjagen. Die höchste Formschönheit ist auch nicht da, wo alles mit Blumen übersät und tadellos rhythmisch gestaltet ist. Wir zumal in Deutschland sind immer darüber einig gewesen, daß die bestfrisierte Rede nicht die höchste formelle Schönheit darstellt. Die calamistri, die fucati colores sind allen wahr und richtig Empfindenden verhaßt. Aber dennoch bleibt es wahr, daß es schlecht und gut Schreibende gibt und viele Grade des Schlecht- und Gutschreibens. *Οὐκ ἔστι κάλλος οἷον ἀλήθει' ἔχει.* Wahre Formschönheit ist da, wo der Gedanke einen treffenden und wirkungskräftigen Ausdruck findet: sie lenkt nicht von dem Gedanken ab, fügt ihm nicht etwas anderes Minderwertiges hinzu, sondern verhilft ihm vielmehr zu seiner Reife und Erfüllung. Die Theorie, namentlich wenn sie anfängt von vielen behandelt zu werden, hat nun allerdings immer Neigung, zu enge Regeln zu statuieren. Es ist deshalb begreiflich, wenn hin und wieder einer, des alles reglementierenden Geschwätzes müde, mit Verachtung von allen formellen Schönheiten redet und die Natur und ungeschminkte Wahrheit verherrlicht. Das heißt aber zu weit gehen. Aus der großen Masse derer, die geschrieben haben, müssen wir für die Jugendbildung solche auswählen, die Treffliches in trefflicher Weise auch gesagt haben. Damit soll nicht der ästhetischen Engherzigkeit das Wort geredet sein. Wo, wie in den von Arrian redigierten *διατριβαῖς* Epiktets z. B., aus denen einiges in dieses Lesebuch

aufgenommen ist, der Gedanke einen prägnanten und glücklich treffenden Ausdruck gefunden hat, wird man dieser höchsten, sozusagen innerlichen Schönheit zu Liebe sich gern plebejische Derbheit des Ausdrucks und Mangel an Glätte gefallen lassen. Aber man verschone uns in solchen Lesebüchern mit dem Kanzleistil, mit dem Formelkram gewöhnlicher Briefe, mit der Formlosigkeit oder farblosen Umständlichkeit der gewöhnlichen gelehrten Rede. Weg auch anderseits mit den Künsteleien der falschen Rhetorik! Aber zur Bildung nicht bloß des Geschmacks, sondern des Geistes überhaupt brauchen wir Schriftsteller, die würdigen Gedanken zugleich einen würdigen Ausdruck gegeben haben. Daß man sich nicht durch einen ungesunden Purismus, wie W. sich ausdrückt, und durch das Ideal einer tadellosen Glätte bisher hat bestimmen lassen, geht doch zur Genüge daraus hervor, daß man Thukydides aller Orten, Isokrates fast nirgends gelesen hat. Und weshalb sollen wir jenem hellenistischen Griechisch zuliebe, welches doch, selbst wenn man den Begriff des Griechischen noch so weit faßt, mit ungriechischen, ja barbarischen Elementen stark vermischt erscheint, auf die feine Blüte des Atticismus verzichten? Nihil habere ineptiarum, id est Attice dicere, sagt Cicero. Zum langsamen, schulmäßigen Lesen vor allem hat man Schriftsteller nötig, bei denen der Gedanke wie in einem genau passenden Gewande erscheint. Auch sollen dem Schüler ja nicht möglichst viele Gedanken über alle möglichen, später weiter ausgebildeten Gebiete des Wissens mitgeteilt worden, sondern er soll mit Hilfe der Sprache, die doch die am meisten charakteristische Blüte der Volksseele ist, in direkte Berührung mit dem griechischen Denken und Empfinden gebracht werden. Es ist deshalb wünschenswert, daß die gelesenen Schulschriftsteller der Periode angehören, wo die Sprache noch voll unbewußter Weisheit war, wo sie noch Leben und Triebkraft besaß, wo sie hinter dem, was sie direkt sagte, so viel anderes noch, was zur Vertiefung auffordert, ahnen ließ. Außerdem müssen die behandelten Stoffe in den ausgewählten Lesestücken der Sprache gestatten, den ganzen Reichtum ihrer geheimsten Kräfte aufzubieten. Deshalb darf man in ein fremdsprachliches Lesebuch, meine ich, nicht Stücke aufnehmen, welche die Elemente der Mathematik, der Mechanik, der Grammatik, der Astronomie, der Gesundheitspflege behandeln.

Es kommt auch nicht darauf an, das Bild einer fernen Zeit sich die Schüler aus einer großen Anzahl von Schriftstellern zusammenlesen zu lassen. Die gelehrte Rekonstruktion des Griechentums darf vor keiner Breite zurückschrecken und muß selbst das Unscheinbarste und Dürftigste einer ernsten Betrachtung würdigen. Aber für das, was das Griechentum dem Schüler sein soll, genügen sehr wenige Schriftsteller. Natürlich dürfen es nicht Leute wie Euklid, Archimedes, Heron von Alexandria, Hippokrates, Dionysius Thrax sein. Notwendig aber ist, daß der Lehrer des

Griechischen aus einer breiteren Kenntnis der griechischen Literatur heraus an passenden Stellen Ergänzungen zu bieten und auch durch gut gewählte Züge aus der sozusagen körperlichen Erscheinung des Griechentums dem Abstraktwerden des Unterrichts entgegenzuarbeiten wisse. Man halte daran fest, daß es möglich ist, aus einem einzigen hervorragenden Schriftsteller alle wesentlichen Züge einer hingeschwundenen Kulturperiode zu gewinnen. Um ganz sicher zu gehen, nehme man deren mehrere nach verschiedenen Richtungen weisende. Aber in eine ungemessene Breite zu gehen, anstatt an einigen wenigen Stellen in die Tiefe zu bohren, ist verkehrt, falls man nicht eine besondere, speziell gelehrte Aufgabe zu lösen hat. Wer sich die wesentlichen Züge des Menschlichen nicht aus einem Dutzend Menschen zusammenzulesen vermag, dem werden auch Millionen von Menschen keine Aufklärung bringen. Man darf uns also nicht vorwerfen, daß wir gedankenlos auf einem längst überholten Standpunkt stehen geblieben sind, wenn wir in Prima statt Hippokrates, Strabo, Diodorus, Athenäus, Euklides, Archimedes, Heron von Alexandria, Moschion, Diokles von Karystos, Maximus von Tyrus, Clemens, Diognet, Dionysius Thrax u. s. w. zu lesen, dabei geblieben sind, unsere Schüler im engeren Kreise der humanen Stoffe und des ausgereiften, reinen Griechentums festzuhalten und uns an einigen Haupttypen genügen zu lassen. Ein geschickter und in den Werken der Griechen heimisch gewordener Lehrer wird im Laufe einiger Jahre aus den bisher gelesenen Autoren seine Schüler die Elemente einer tief wurzelnden humanen Bildung gewinnen lassen können, wie das doch das Ziel des Gymnasiums so lange gewesen ist und auch in Zukunft bleiben muß, wenn es in unserer reichen und vielseitig entwickelten Zeit noch als berechtigt gelten will. Doch müßte von Plato weit mehr gelesen werden als jetzt nach dem Ausweis der Programme so ziemlich überall, und zwar müßte man ihn nach einer Chrestomathie lesen, der es sich empfehlen würde wichtige Abschnitte aus der Nikomachischen Ethik, Politik, Rhetorik, Poetik des Aristoteles sowie einiges aus Epiktet und M. Aurelius Antoninus hinzuzufügen. Zeit könnte man gewinnen durch die Beschränkung der Homerlektüre. Erstens wäre auf die Bücher voll hin- und herwogender Kämpfe zu verzichten; zweitens kann man ihn zum Schluß der Privatlektüre überlassen und sich begnügen, von Zeit zu Zeit eine Homerstunde einzuschalten zum Zwecke der Kontrolle und um Direktiven zu geben. Der bildende Wert des Demosthenes ist sehr hoch anzuschlagen, ganz abgesehen von dem historischen Gewinn, den es bringt, sich so mitten in den Strom des politischen Lebens von Athen gestellt zu sehen. Gleichwohl meine ich, daß man ihm nicht die Stunden eines ganzen Semesters zu widmen braucht. Der Kreis seiner Ideen ist nicht eben groß. Er wiederholt sich oft. Bald glaubt man immer wieder dasselbe bei ihm zu hören.

Sollte die erweiterte philosophische Lektüre dann noch Zeit übrig lassen, so würden die griechischen Elegiker zu lesen sein und einiges aus Plutarch und Lucian, z. B. der Timon, der Hahn, Charon, nicht anzufechtende Meisterwerke und die dabei sehr geistreich und unterhaltend und von durchaus moralischer Tendenz sind.

Fragen wir uns nun zum Schlusse, ob das besprochene Lesebuch sein Programm erfüllt. Kann man sagen, daß es die Jünglinge zu Bürgern des Staates erziehe, ihre Seelen für das Reich Gottes gewinne, ihnen Unvergängliches biete? Was den ersten Punkt betrifft, so kann man dem Verf. die Anerkennung nicht versagen, daß er über das bisher Erstrebte hinausgeht, ohne geradezu das Unmögliche von der Schule zu verlangen. Da sind zuerst Abschnitte aus der wiedergefundenen *Πολιτεία Ἀθηναίων* des Aristoteles. Diese eignen sich durchaus für die Schule. Behandeln sie doch einen wichtigen Gegenstand, für welchen das Interesse des Schülers längst gewonnen ist. Sodann reden sie die menschliche Sprache der *ἐξωτερικοὶ λόγοι* des Aristoteles. Drittens lehren sie Solon als Dichter kennen. Der Anhang hätte freilich neben Stücken politischer Poesie auch einige von den erhaltenen Proben der rein menschlichen Poesie Solons bringen sollen. Gegen die beiden Abschnitte aus Thukydides ist natürlich nichts einzuwenden. Diese oder ihnen ähnliche haben wir ja auch längst mit unseren Schülern gelesen. Durchaus für die Schule geeignet ist der Abschnitt aus der Kranzrede des Demosthenes; natürlich müßten außerdem, wie bisher, noch einige von den kleinen Reden gelesen werden. Den Schluß würde dann passend dieses Stück aus der Kranzrede bilden, welches zu einem zusammenfassenden Urteil über die gesamte politische Tätigkeit des Demosthenes auffordert. Auch die drei Abschnitte aus Plutarch eignen sich sehr für die Schule. Dieser Autor wäre der ideale Schriftsteller für die reifere Jugend, wenn ausreichende Zeit vorhanden wäre, die Schüler an sein Griechisch zu gewöhnen. Der erste Abschnitt über die Gründungen und Bauten des Perikles möchte freilich für die Durchschnittsschüler von heute zu schwer sein, der zweite über das Lebensende des Perikles übersteigt ihre Kräfte nicht, und für die dritte Probe aus Plutarch, Cäsars Lebensende, sind sie durch Shakespeares Tragödie vortrefflich vorbereitet. Die Stücke aus Arrians Anabasis würden dem Schüler keine Schwierigkeit bereiten; aber der Umfang, der diesem wenig bedeutenden Schriftsteller in diesem Lesebuche gewährt wird, steht nicht in richtigem Verhältnis zu dem übrigen. Das Detail des Kampfes mit Poros kann nicht beanspruchen, unter das wenige, was man mit dem Schüler griechisch lesen kann, aufgenommen zu werden. Von nicht bloß historischem, sondern von menschlichem Interesse allerdings ist am Schluß die Behandlung, die Alexander dem besiegten Gegner zu teil werden läßt. Den Schülern zu gönnen ist auch die Rede, welche Arrian seinen Alexander

vor den empörten Soldaten halten läßt. Dazu könnte sich noch die zweite Hälfte des dritten ausgewählten Abschnittes gesellen, eine zusammenfassende Charakteristik Alexanders. Damit wäre dem Historiker Arrian genügt. Viel höher natürlich steht für jeden, der äußere und innere Größe zu unterscheiden weiß, Arrian, der treue Berichterstatter über die Lehre Epiktets. Aus Appian bringt das Lesebuch einen Abschnitt über Tiberius Gracchus. Was daraus irgend wichtig ist, wird dem Schüler in den Geschichtsstunden gesagt worden sein. Wozu also den bedeutenderen Historikern, die wir bisher gelesen haben, einen Teil der ihnen gebührenden Zeit rauben? Dazu kommt, daß Appians Sprache sich doch nicht mit dem Griechisch, das ihm auf dieser Stufe leidlich vertraut geworden ist, durchaus deckt. Weshalb da erst mit ihm sechs Seiten aus einem neuen Autor lesen, die noch dazu einen in den Geschichtsstunden ausführlich behandelten Stoff betreffen und ihm sachlich kaum etwas Neues bieten? Dieselben Bedenken lassen sich gegen die Stücke des Polybius geltend machen, die in dem Lesebuch Aufnahme gefunden haben. Das erste ist die Charakteristik des Scipio Aemilianus als Jüngling, das zweite der berühmte Abschnitt über den Kreislauf der Verfassungen und die Vorzüge der römischen Verfassung. Es sind zusammen 21 Seiten des Lesebuches, ohne Zweifel so reich an Gehalt, daß sie verdienen, mit schulmäßiger Gründlichkeit und Langsamkeit gelesen zu werden. Wo sollen wir aber die Zeit hernehmen, um den Schüler mit der Sprache dieses Autors ausreichend vertraut zu machen, die in Wort- und Satzbildungen und in phraseologischer Hinsicht so viel Seltsames hat. Überdies findet sich, was Polybius über die verschiedenen Staatsformen sagt, nebst der sich daranschließenden Betrachtung der römischen Verfassung zur Zeit der Punischen Kriege der Hauptsache nach in den ausgedehnten Stücken, welche aus dem ersten und zweiten Buche der Ciceronischen Schrift über den Staat erhalten sind, in eine klare, edle, echt antike Sprache übersetzt, wieder. Als Ergänzung dazu können einige Abschnitte aus Platos Staat und aus Aristoteles' Politik das Kapitel über den besten Staat geboten werden, welches ja von W. auch in sein Lesebuch aufgenommen worden ist.

Außer den berühmten Erörterungen des Polybius über die *πολιτειῶν ἀνακύκλωσις* enthält das Lehrbuch in dem dritten, der Politik gewidmeten Teile noch den *λόγος ἐπιτάφιος* aus dem zweiten Buche des Thukydides und wichtige Kapitel aus der Politik des Aristoteles. Es ist keine Frage, daß jene Leichenrede des Perikles, so schwer sie ist, doch alle Vorzüge eines Textes besitzt, der nicht bloß seinem Inhalte nach hinzunehmen ist, sondern es verdient, daß sich ihn die Schüler unter Anleitung des Lehrers unter Mühen erarbeiten. Diese völkerpsychologische Vergleichung Lacedämons und Athens liegt ja im innersten Kreise des für die Schule Interessanten. Auch die Abschnitte aus der Politik des

Aristoteles verdienen durchaus gelesen zu werden. Sie sind keineswegs zu schwer, obgleich sie nicht mehr in dem echten, naiven Griechisch des in seiner Eigenart nicht getrübten Griechentums geschrieben sind. An Polybius' Darstellung würde sich der Schüler nicht gewöhnen können, die Sprache des Aristoteles aber, nicht bloß in dem aus der *Πολιτεία Ἀθηναίων* ausgewählten Stücke, sondern auch in diesen der Politik entnommenen wie in den nachher zu besprechenden aus der Nikomachischen Ethik, ist ihm wohl zugänglich zu machen. Hier handelt es sich ja nicht um eine abstrakte Erörterung über metaphysische oder psychologische oder logische Prinzipien. Bernays hat in den genannten beiden Schriften sogar Spuren der *ἐξωτερικοὶ λόγοι* zu erkennen geglaubt. Fremdartig wird dieses Griechisch auch des Aristoteles dem Schüler scheinen, der von Sophokles, Plato, Demosthenes kommt. Das Wort hat hier seine nicht auszuschöpfende Tiefe eingebüßt und ist zu einem äußeren, dafür aber ganz bestimmten Zeichen für den Gedanken geworden. Diese Darstellung teilt klar formulierte Gedanken mit, eröffnet aber keine weiteren Perspektiven. Das bringt positiven Gewinn und schärft den Verstand; aber man muß gestehen, daß die Gedanken des Aristoteles auch von solchen, die des Griechischen unkundig sind, aus einer richtigen Übersetzung, die keinerlei literarische Eigenschaften zu besitzen brauchte, voll und ganz würden erfaßt werden können, während man Plato aus Übersetzungen schwerlich kennen lernen kann. Nichtsdestoweniger meine ich, daß Aristoteles zu den griechischen Schriftstellern gehört, von dessen Sittenlehre und Weltauffassung der Schüler nicht bloß aus Ciceros Schriften das Wichtigste erfahren muß, sondern den er aus charakteristischen Proben direkt muß kennen gelernt haben. Ein Philosoph, der in der Geschichte des Denkens eine solche Rolle gespielt hat wie Aristoteles, darf doch für diejenigen, welche einst das Salz des Volkes sein sollen, während der Jahre ihrer Entwicklung nicht bloß ein von fern Bewunderter geblieben sein.

Ich füge hier einige Bemerkungen an über den siebenten Abschnitt des Lesebuches, der rein Philosophisches enthält. An erster Stelle steht jenes Stück aus dem Menon, in welchem Sokrates durch eine Lektion beweist, daß das Erkennen Wiedererinnerung ist, und wo zugleich seine Kunst, heilsame Unruhe zu schaffen, charakterisiert wird. Außer diesem Abschnitt findet man von Plato in diesem Lesebuche nur noch eine Stelle aus dem Phädrus. Das ist zu wenig, auch sind es nicht die in erster Linie in Betracht kommenden Stücke. Überdies sind die einleitenden Bemerkungen zu beiden Stücken nicht geeignet, dem Schüler eine klare Vorstellung von der Tendenz der Platonischen Philosophie zu verschaffen. Allerdings will W., daß von Plato außerdem ein größerer Dialog gelesen werde. Neben diesem größeren Dialoge würden dann doch aber die wichtigsten Ab-

schnitte aus der Apologie und dem Kriton und, falls man den Gorgias gelesen hat, der Anfang und Schluß des Phädon und als besonders charakteristisch für Plato jener Abschnitt gelesen werden müssen, wo gelehrt wird, daß *οἱ ὀρθῶς φιλοσοφοῦντες ἀποθνήσκειν μελετῶσι*. Es ließe sich noch eine ganze Reihe anderer Abschnitte vorführen, die ohne Zweifel in weit höherem Grade geeignet sein, das Charakteristische der Lehre Platos erfassen zu lassen als gerade die beiden hier ausgewählten. Auch würde es, um diese Philosophie in ihrer richtigen Beleuchtung zu zeigen, Vorbemerkungen ganz anderer Art bedürfen als die vom Verf. vorausgeschickten sind. Das zweite Stück über die Eudaimonia aus der Nikomachischen Ethik des Aristoteles ist seinem Inhalte nach hervorragend geeignet, mit reiferen Schülern gelesen zu werden, und durchaus nicht zu schwer, wenn der Lehrer mit sicherer Hand zu leiten versteht. Bequemer kann der Schüler allerdings den Grundgedanken der Aristotelischen Ethik aus Ciceros philosophischen Schriften kennen lernen, die jetzt ja wieder in den Kanon der Schullektüre aufgenommen worden sind. Wenn es aber der Würde des Gymnasiums entspricht, zu Aristoteles, dem Weltphilosophen, eine direkte Beziehung zu suchen, so möchten sich schwerlich zwei dazu geeignetere Abschnitte finden lassen als dieser aus der Nikomachischen Ethik und der vorhin besprochene aus der Politik. Daran könnte man passend einiges aus der Rhetorik dieses Philosophen und die berühmten, oft erörterten Stellen aus der Poetik fügen. Auch die Vorbemerkungen zu diesem Abschnitte werden freilich nicht imstande sein, dem Schüler ein Licht anzuzünden. Zum Teil liegt das an der ganzen Schreibart des Verfassers; doch muß man auch gestehen, daß das, was der Aristotelischen Ethik ihr eigentümliches Gepräge gegeben hat, in diesen vorbereitenden Bemerkungen wirklich kaum angedeutet ist. Auch die anderen Abschnitte dieses der Philosophie gewidmeten Teils sind mit Dank hinzunehmen. Theophrast, M. Aurelius Antoninus, Epiktet, Plutarch, das sind treffliche Lehrmeister für die höher strebende Jugend, zumal in einer so wenig philosophiefreundlichen Zeit, wie die unsrige ist. Ihr Griechisch ist allerdings nicht das Xenophons, Platos, Demosthenes', aber es bietet doch nicht gleiche Schwierigkeiten wie der seltsam ungelenke Stil des Polybius und hat des Fremdartigen im Wortvorrat nicht so erdrückend vieles wie die Schriftsteller, welche Probleme der exakten Wissenschaften behandeln. Anders aber steht es mit den Stücken des neunten Abschnittes (Ästhetik und Grammatik). Das zweite Stück aus der Schrift *περὶ ὕψους* ist sehr gedankenreich und behandelt einen ästhetischen Hauptpunkt, ist aber viel zu schwer für die Schule; das dritte über die Elemente der Grammatik aus dem Lehrbuche des Dionysios Thrax ist in einem nicht zu übertreffenden Grade ungeeignet und fordert, in einem solchen Lesebuche, geradezu den Spott heraus.

Über den zweiten Punkt, glaube ich, kann ich mich kurz fassen. Mit den Stücken über das Altchristliche wird es dem Verf., wie schon vorhin gesagt worden ist, schwerlich gelingen, viel „Seelen für das Reich Gottes zu gewinnen“. Er wird gut tun, sich in dieser Hinsicht auf den Religionslehrer zu verlassen.

Drittens rühmt sich das Lesebuch, dem Schüler Unvergängliches zu bieten. Diesem Lobe bedauere ich nicht zustimmen zu können. Unvergängliches bieten nur die an erster Stelle besprochenen Abschnitte, die anderen bieten Vergängliches, ja Vergangenes, was nur noch einen historischen Wert hat. Manches ist auch als zu nichtig aus einem Buche hinwegzuwünschen, das kein fachwissenschaftliches Hilfsmittel, sondern ein Bildungsmittel für die höher strebende Jugend sein will. Vor allem der ganze letzte Abschnitt: Urkunden und Briefe. Für den Gelehrten haben diese Stücke ja einigen Wert, für den Schüler keinen. Privatbriefe sind allerdings direkte Zeugen einer entschwundenen Wirklichkeit und deshalb oft für den Gereiften, der den Pulsschlag ihres Lebens zu fühlen fähig ist, von eigentümlichem Reiz. Wer selbst Gestaltungskraft besitzt, bedarf nicht mehr der Vermittelung der Kunst und Dichtung. Auch in der dürftigsten Erscheinung erkennt er mit seinem ideenhaften Auge das Unwandelbare und Wesenhafte wieder, und es treibt ihn, sich diese matt ausgeprägten und verwitterten, aber absolut zuverlässigen Zeichen zu deuten. Sehr empfindlich geworden durch lügnerische Ingredienzen, die er allüberall selbst in die erhabensten Dichtungen hat hineindringen sehen, empfindet er bald einen brennenden Durst nach einer sozusagen chemisch reinen Wirklichkeit, und in dieser Verfassung mag er wohl geneigt sein, eine ganze Ladung selbst nicht übler Gedichte, Romane und Dramen gegen ein Päckchen einfacher Briefe hinzugeben, die der verschönernden Kunst nichts, gar nichts verdanken. Die Jugend vor allem aber hat zu ihrer Bildung lange einen durch höhere Intelligenz durchgeistigten Stoff nötig. Anderseits können solche Stücke der Wirklichkeit so völlig unbedeutend sein, daß sie selbst einem auf die leisesten Veranlassungen vibrierenden Geiste nichts mehr sagen. Man betrachte z. B. gleich den ersten Brief dieser Sammlung (Epikuros an ein Kind). Nur ein Pedant würde heute eine Postkarte mit so gleichgültigem Inhalt der Aufbewahrung für würdig halten. Anders steht es mit dem zweiten Briefe (Epikur auf dem Sterbebette an Idomeneus[1]), der einen

[1]) W. bemerkt dazu, gemeint seien die Resultate dieser „Untersuchungen“. Was Epikur tröste, sei, was er als sicher erkannt habe: *Οἱ μεγάλοι πόνοι ταχέως ἐξάγουσιν* und *ὁ θάνατος οὐδὲν πρὸς ἡμᾶς*. Wozu diese gezwungene Erklärung? Das eine von den Tröstungsmitteln, welches Epikur gegen den Schmerz empfahl, nämlich die Erwägung, daß der Schmerz wohl zu ertragen ist, weil er entweder levis oder brevis ist, wurde ja durch sein eigenes Beispiel widerlegt. Sein eigenes Leiden war zugleich schwer und langwierig. Derselbe Epikur empfahl aber als Linderungsmittel

würdigen philosophischen Gedanken enthält. Die Erinnerung an die mit seinen Freunden gepflogenen Gespräche, sagt Epikur, tröste ihn auf seinem Schmerzenslager.

Was die Urkunden und Erlasse aber betrifft, so läßt sich für das Ziel des Gymnasiums daraus nichts. gar nichts gewinnen. Dergleichen mag in philologisch-historischen Seminaren mit Vorteil behandelt werden können. Was wir werdenden Menschen aber darbieten und sorgfältig erklären, muß auch wirklich eine das Innere aufrührende Kraft haben. Der Zugang zu diesen innerlich ganz bedeutungslosen Urkunden und Erlassen ist überdies, wie die Vorbemerkungen und Erklärungen des Verf. zeigen, sehr schwer zu ebnen. Sie schaffen also eine große, unfruchtbare Mühe, für deren Preis viel Besseres gewonnen werden könnte. Mag der Fachgelehrte derartiges mit emsigem Fleiße durchforschen, in der Hoffnung, daß auf irgend einen Punkt aus dem unermeßlichen Gebiete des Vergangenen daher ein Lichtstrahl fallen könnte, die Schule braucht einen Lesestoff, der äußerlich möglichst wenig spröde ist, aber sichtlich der Erkenntnissehnsucht des werdenden Menschen entgegenkommt. Diejenige historische Erkenntnis, welche von der Schule übermittelt werden soll, wird durch solche sich an der Oberfläche der Verwaltung haltende historische Dokumente nicht im mindesten gefördert. Nur wenn man Zeit im Überfluß hätte, dürfte man dergleichen als Zugaben bieten. Jedenfalls ist es doch klar, daß von dem bisher in den griechischen Stunden behandelten edlen Lesestoffe nichts Lesestücken dieser Art geopfert werden darf.

Mit den Äsopischen Fabeln hingegen, die den Anfang bilden, führt sich das Buch gut ein. Dergleichen bleibt ewig jung, und wenn die Fabel heute auch nicht so hoch mehr in der Schätzung steht wie im 18. Jahrhundert, so weiß man sie doch auch heute als Spiegelbild des Lebens zu schätzen. Das zweite Stück aber „Aus dem Leben Äsops“ ist von zu harmloser Unbedeutenheit, als daß er in einem Lesebuche für die Schule, welches nur *τὰ ἐν πάσῃ παιδείᾳ διαφέροντα* bringen soll, einen Platz beanspruchen dürfte. Darauf folgt ein Kapitel aus Lucians „Wahrhaftigen Geschichten“. Der überaus gewandte Lucian hat sich mit glänzendem Erfolge in vielen Gattungen versucht, nur für eines fehlte ihm jede Begabung, nämlich für le genre ennuyeux. So ist er denn auch in seinen Wahrhaftigen Geschichten sehr unterhaltend; aber, wenn er denn doch in diesem Lesebuche vertreten sein

---

gegen den Schmerz, die Bilder vergangener Freude heraufzubeschwören und dem kommenden Genusse im Gedanken vorauszueilen. So war es ihm in seinem Leiden eine Linderung, sich an die seligen Stunden zu erinnern, wo er in philosophischen Gesprächen mit seinen Freunden die Wahrheit gesucht und geschaut hatte. Nicht also die Erinnerung an die gewonnenen Resultate, sondern die Erinnerung an die genußreichen Erörterungen selbst lindert ihm sein schmerzliches Leiden. Diese Erklärung entspricht genau dem Sinne von *διαλογισμός* und der Trosttheorie Epikurs.

sollte, so gab es zahlreiche andere Stücke von ihm, die vor diesem den Vorzug verdienten. Seine Satire geht vorwiegend auf die fundamentalen, in allen Zeiten, unter allen Himmelsstrichen immer wieder hervorbrechenden Torheiten der menschlichen Natur. Gerade in seinen Wahrhaftigen Geschichten aber behandelt er nur eine literarische Zeittorheit: die phantastischen Reiseerzählungen, in Nachahmung der speciosa miracula der Odyssee. Unter unserem Himmel wenigstens hat man längst keine Neigung mehr, sich an so groben Reise- und Wunderlügen zu berauschen. Auch gehören Lucians Wahrhaftige Geschichten nicht zu den Meisterwerken dieser Gattung. Man kann auch hier sein Erzählungstalent und den Reichtum seiner Darstellungsmittel bewundern, und es ist amüsant zu sehen, mit welcher Leichtigkeit er sich die kolossalsten Lügen aus dem Ärmel schüttelt; aber das Ganze ist nicht mit jener tiefen Weisheit durchwoben, welche z. B. die Abenteuer des Don Quixote in dem berühmten Romane des Cervantes, trotzdem sie zunächst auch eine literarische Zeittorheit bekämpfen wollten, zu einem Buche für alle Zeiten, zu einem unsterblichen Buche gemacht hat. Lucian hat wenig so Unbedeutendes geschrieben wie diese Wahrhaftigen Geschichten. Diese zielen ganz und gar nicht auf das Unvergängliche und könnten durch viel nahrhaftere Gerichte von der reich besetzten Tafel dieses hochbegabten Schriftstellers ersetzt werden, falls nämlich die Behandlung des in erster Linie Wichtigen für ihn Zeit übrig lassen sollte. Das folgende größere Stück dieses Abschnittes, Der Jäger von Dion Chrysostomos, verdient auch nicht in das Lesebuch aufgenommen zu werden, obgleich es in dem Griechisch verfaßt ist, an welches der Schüler gewöhnt ist. Diese Erzählung ist nämlich von antizipierter Modernität. Das macht sie für den Literaturforscher interessant. Der Schüler aber braucht nicht nach Griechenland zu gehen, um inmitten einer reich ausgestatteten Kultur das Glück der natürlichen Einfachheit preisen zu hören. Gerade dieses Thema ist seit Rousseau in den modernen Literaturen fast bis zum Überdruß behandelt worden, und bisweilen mit einer alle Tiefen unseres Wesens erschütternden Kraft, neben welcher sich diese Erzählung Dions nur wie das Lallen eines Kindes ausnimmt. Die Gnomen und Apophthegmen hingegen, welche den Schluß dieses Abschnittes bilden, sind mit Dank hinzunehmen.

Entspricht das Lesebuch von W. nach dem Gesagten mit der Mehrzahl seiner Stücke auch nicht den Bedürfnissen der Schule, so wird es doch den Studierenden auf der Universität als Sammlung stilistischer Muster gute Dienste leisten, um daraus die über weite Zeiten und Räume ausgedehnte griechische Prosa kennen zu lernen. Auch der ganze Ton der Vorbemerkungen und Anmerkungen paßt für diesen Standpunkt besser als für den des Schülers. Sie zünden kein klares, ruhiges Licht an. Es ist einem dabei vielmehr, als müsse man bei einem flackernden Lichte lesen.

Sie sind meist mehr auf das Absonderliche als auf das genau Angemessene gerichtet. Auch übertreiben sie stark, bald im Loben, bald im Tadeln. Für den Schüler sind sie deshalb verwirrend; den Reiferen werden sie oft verdrießen, aber doch zum Weitersuchen und Widerlegeu anreizen. Überdies fehlt es ihnen an Proportion: das Wichtigste berühren sie oft nur kurz und dem weniger Wichtigen geben sie nicht selten eine breite Ausführung. „Schon ein Teil dieser Erläuterungen selber", sagt A. Baumeister in einer Besprechung des Lesebuches in den Hallischen Lehrproben und Lehrgängen, „bedarf eingehender Erklärung seitens des Lehrers; der Schüler wird dadurch fortwährend aus dem Zusammenhange gerissen, verliert den Faden und am Ende auch die Geduld, während er kaum mehr weiß, welches denn nun die eigentlichen Griechen sind, die er gern bewundern möchte". Daß das Buch in der Schule Fuß fassen wird, ist demnach wohl nicht anzunehmen. Es sucht das Heil in einer falschen Richtung und ist auch zu wenig auf die Art der Schüler berechnet, als daß es selbst fleißigen Schülern ein Lieblingsbuch werden könnte. Diesen Dienst aber hat es der Schule geleistet, daß es für längere Zeit einer zu ängstlichen Verengerung des Lektürekanons entgegengearbeitet hat. Außerdem wird es wohl für manchen Lehrer des Griechischen Veranlassung werden, sich auch außerhalb seines oft durchlaufenen Kreises ein wenig umzusehen. Das erreicht zu haben, wäre ja auch schon ein Verdienst, dem man die Anerkennung nicht würde vorenthalten dürfen.

Gr.-Lichterfelde b. Berlin. O. Weifsenfels.

Die Verwertung der Heimat im Unterricht.

(Vortrag, gehalten in der pädagogischen Sektion der 47. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner am 10. Oktober 1903 in Halle a. S.)

„Die Verwertung der Heimat im Unterricht der höheren Schulen" ist die Aufgabe, für die ich mir auf eine halbe Stunde Ihre Aufmerksamkeit erbitte. Diese Aufgabe ist mehrfach mißverstanden worden. Ich muß deshalb gleich vorweg erklären: Es ist nicht meine Absicht, über die Stellung der Heimatkunde im Unterricht zu reden, zumal nicht, wenn man sie, wie es meistens geschieht, in dem sachlich eng begrenzten Sinne der geographischen Heimatkunde meint. Diese hat eine wichtige Stellung als Vorstufe zur Erdkunde in der Vorschule und vielleicht noch einmal in Sexta. Damit ist jedoch ihre Rolle ausgespielt. Wir aber wollen uns hier beschäftigen mit sämtlichen Klassen der höheren Schulen und mit allen Unterrichtsfächern und wollen sehen, wie sie zu stützen, zu beleben und zu be-

fruchten sind durch Heranziehung der Erfahrungen, die der Schüler in der Heimat gemacht hat und täglich aufs neue macht und die er aus dem Leben in die Schule mitbringt.

Ich führe Sie damit hinaus auf ein Feld, das natürlich nie völlig brach gelegen hat, das aber, soweit meine Erfahrungen reichen, bisher noch viel zu wenig beackert ist sowohl im Unterricht selbst als auch in der didaktischen Literatur. In den meisten allgemeinen Werken über Erziehung und Unterricht sucht man nach einer Erörterung unserer Frage vergebens. Doch hier ist nicht der Ort, von denen zu reden, die uns nichts bieten. Wir haben nicht einmal die Zeit aller derer zu gedenken, die auf die Bedeutung der Heimat für die Schule hingewiesen haben. Nur an zwei Namen darf ich hier nicht stumm vorübergehen, ich meine Otto Willmann und Otto Frick. Besonders unser Frick hat ja mit unermüdlichem Eifer den Wert der Heimat für die Schule betont und Verwertung der heimatlichen Erfahrungen der Schüler im Unterricht verlangt. Er hat auch mich zu meinen Arbeiten auf diesem Gebiete angeregt.

In seinem Sinne also, wenn auch nicht mit seinem Geiste, möchte ich über die Verwertung des heimatlichen Erfahrungsgebietes im Unterricht sprechen und zunächst fragen, was zu verwerten ist, also welchen Stoff die Schule benutzen soll, sodann, wie dieser zu verwerten ist, also welche Aufgaben der Schule erwachsen, und endlich, warum dieser Stoff zu verwerten ist, also welche Frucht zu erwarten ist.

I. Mag auch das Wort Heimat zunächst nur ein geographischer Begriff sein, mag es einen kleinen Ausschnitt aus der großen Erdoberfläche bezeichnen, für jeden fühlenden Menschen hat es doch einen unendlich viel tieferen Sinn bekommen. Es ist nicht bloß der Boden, auf dem wir leben, es ist der Inbegriff alles dessen, was dieser Boden uns bietet, was wir auf ihm erlebt und erfahren haben. Die Eindrücke der Heimat beschäftigen noch den Mann, dessen Blick das Vaterland, ja die Welt umspannt, wie viel mehr erfüllen sie die Seele des Knaben mit seinem engen Blick. Soll nun gerade er, wenn er des Morgens die Schwelle des Schulhauses überschreitet, alle heimatlichen Gedanken und Eindrücke zu Hause lassen, um einem anderen Gedankenkreise, der Welt der Schule zu gehören? Sollte nicht für einen Teil jener Gedanken und Erinnerungen auch in der Schule eine Stätte zu finden sein? Freilich nur für einen Teil; denn die große Masse dessen, was den Geist des Schülers außerhalb der Schule beschäftigt, nicht bloß in der Zeit der vielverwünschten Tanzstunden, ist ja allerdings der Art, daß die Schule damit gar nichts anfangen kann. Aber neben dem Schutt und Geröll findet sich, wenn man nur sucht, doch auch manches Stückchen Edelmetall, das die Schule auflesen, das sie säubern und putzen, zu dem sie zur Belohnung noch andere Stücke hinzufügen sollte.

Es kommt also für uns darauf an, eine Brücke zu schlagen zwischen Heimat und Schule, zwischen Erfahrungswelt und Unterricht, zwischen Erholung und Arbeit. Baustoff aber für diese Brücke bietet sich dem Suchenden in reicher Fülle dar an allen Orten unseres Vaterlandes, auf allen Schulstufen, in allen Unterrichtsfächern. Jeder Lehrer hat mannigfache Gelegenheit, an das anzuknüpfen, was der Schüler bisher erlebt hat, was er von Eltern und Bekannten gehört hat, was er selbst draußen beobachtet hat und was er täglich weiter erlebt, hört und beobachtet.

Es ist hier nicht gestattet, ausführlich darzulegen, was wir Brauchbares vorfinden. Es muß aber doch in kurzen Worten jedes einzelnen Unterrichtsfaches gedacht werden. Am geringsten ist die Ausbeute für die fremden Sprachen, und doch läßt sich auch hier mancherlei beibringen. Mag auch der Lehrstoff nur selten, in den alten Sprachen wohl nur bei Tacitus, in den neueren Sprachen in etwas mehr Fällen, nach heimatlichen Gesichtspunkten ausgewählt werden können, zur Erklärung wird man doch von heimatlichen Kunstdenkmälern, Gebäuden und auch Gebräuchen allerlei heranziehen können. Daß man ferner für Erklärung und Einprägung zahlreicher Vokabeln, mögen sie griechisch, lateinisch, französich oder englisch sein, in der Erfahrungswelt der Schüler nützliche Anknüpfungspunkte findet, das ist selbstverständlich, es sei aber darauf hingewiesen, daß auch phonetische und grammatische Erscheinungen sich nicht selten an dem Dialekt der Heimat und vielleicht an seinen Unarten am bequemsten klar machen lassen.

Weit reicher ist der Gewinn natürlich für den deutschen Unterricht, zunächst für die historische Grammatik, da ja in der Schriftsprache veraltete Konstruktionen, Formen und Wendungen, ebenso wie veraltete Vokabeln vielfach in der Volkssprache noch fortleben, dann aber vor allen Dingen natürlich für die Literaturgeschichte, wenn auch nicht jeder Schulort so gut daran ist wie Halle mit seiner eigenen Dichterschule, seinem Kgl. Pädagogium, seinen Goethespuren und mit dem nahen Lauchstedt. Der Religionsunterricht ferner, der wiederum hier in Halle ungewöhnlich reiche örtliche Anregung empfängt, wird, wenn der Schulort und seine Umgebung auch weiter gar nichts bieten sollten, doch wenigstens kirchliches Leben und kirchliche Einrichtungen der Heimat nicht unbeachtet lassen.

Daß, um zu einer andern Gruppe von Fächern zu kommen, das Rechnen sich an den Schülern bekannte Größen, Ausdehnung des Zimmers, Länge der Höfe, Höhe der Gebäude, Länge und Breite wichtiger Straßen u. s. w., anlehnen kann und auch, wenn die Maße wirklich lebendige Vorstellungen werden sollen, anlehnen muß, das dürfte selbstverständlich sein. Dafür aber, in welcher Weise auch die Mathematik ihre Aufgaben heimatkundlich be-

leben kann, führe ich statt aller Erörterungen eine Aufgabe an, die bei der letzten Reifeprüfung in der Latina gestellt worden ist. Sie lautet: Von einem Fenster des Turmes der Ruine Giebichenstein, welches in einer Höhe $h = 70$ m über dem Saalespiegel liegt, erscheint die Breite der Saale unter einem Winkel $\alpha = 48^\circ 25' 49''$. Der Fußpunkt des Turmes ist von dem nächsten Flußufer $a = 10$ m entfernt. Wie breit ist die Saale an dieser Stelle?

Damit sind wohl diejenigen Gebiete erschöpft, deren Beziehungen zur Heimat nicht für jeden gleich klar auf der Hand liegen dürften. Von einer genaueren Besprechung des Nutzens, den der Zeichenunterricht davon haben kann, wenn Lehrer und Schüler mit dem Stift in die freie Natur hinausziehen, und erst recht von einer Darlegung der tausenderlei Fäden, durch die der Unterricht in Zoologie, Botanik, Geologie, Chemie, Physik, Geographie und Geschichte mit dem Erfahrungsgebiet der Schüler, also mit der Heimat, verbunden ist, kann ich danach wohl absehen. Das wichtige Gebiet der Geschichte, nach meinem Dafürhalten das in dieser Beziehung wichtigste von allen, darf ich hier um so mehr übergehen, als ich meine Ansichten über die Verwertung der Heimat im Geschichtsunterricht vor drei Jahren an anderer Stelle[1]) habe entwickeln dürfen.

Alle Unterrichtsfächer also ohne Ausnahme können schöpfen und sollen schöpfen aus dem reichen Brunnen des Wissens, das der Schüler in die Schule mitbringt. Selbstverständlich ist dieser Brunnen auf den verschiedenen Stufen des Alters und des Unterrichts ungleich gefüllt. Auch ändert sich mit dem fortschreitenden Alter der Kinder der Umfang des Gebietes, aus dem er sein Wasser sammelt. Kennt der Sextaner wenig mehr als seinen Schulort und auch in diesem vielleicht nur hervorstechendere Einzelheiten, so ist der Primaner nicht nur mit viel mehr Einzelheiten bekannt geworden und tiefer in das Volksleben eingedrungen, sondern er hat auch durch Spaziergänge und Schulausflüge seinen Blick und das Quellgebiet seiner Erfahrungen erheblich erweitert.

So haben alle Unterrichtsfächer auf allen Stufen Stoff und Gelegenheit, ihre Arbeit durch Heranziehung der Heimat zu beleben und zu befruchten. Durchaus nicht stündlich, aber sooft es ungezwungen möglich ist, soll also der Unterricht eine örtliche Färbung annehmen.

II. Nachdem wir so etwa den Umfang des Stoffes festgelegt haben, den der Unterricht in seinen Dienst stellen soll, haben wir nun weiter zu fragen, wie dieser Stoff zu verwenden und zu verwerten ist. Hier glaube ich nun mit einer entschiedenen Warnung beginnen zu müssen, mit der Warnung nämlich

---

[1]) Wissenschaftliche Beilage zum Jahresbericht der Lateinischen Hauptschule zu Halle a. S. Ostern 1900.

vor dem Zuviel. Der Eifer für die Sache, vielleicht auch die Gelegenheit, mit billig erworbenen Kenntnissen zu glänzen, kann leicht einen Schüler zu Antworten und Bemerkungen führen, die den Unterricht nicht vertiefen, sondern verflachen, die die Sache nicht klären, sondern die Mitschüler verwirren. Daher mag es mit unseren Zusätzen aus der Heimatkunde gehalten werden wie mit den Anschauungsmitteln. Auch sie können in der Überfülle störend, verwirrend, verflachend wirken; aber wegen des möglichen Mißbrauches ihren Gebrauch zu unterlassen oder gar zu untersagen, das hieße denn doch das Kind mit dem Bade ausschütten. Also sind auch die eigenen Erfahrungen der Schüler nur mit vorsichtiger Auswahl heranzuziehen, mit sicher leitender Hand herauszulocken oder zuzulassen, je nachdem sie herangeholt werden müssen oder von selbst sich darbieten.

Es bedarf daher bei dieser Lehrweise ganz besonders der führenden und regierenden Hand des Lehrers. Damit dieser aber wirklich die Führung im heimatlichen Wissensgebiet ebenso sicher übernehmen kann wie in dem allgemeinen, ist für ihn die erste Forderung, daß er selbst in der Heimat der Schüler heimisch sei. Damit will ich nicht etwa der neuerdings einmal empfohlenen Inzucht an den höheren Schulen das Wort reden, beileibe nicht. Das aber muß unbedingt gefordert werden: Der in das Kollegium neu eintretende Lehrer, mag er aus der Nähe sein, mag er aus weiter Ferne kommen, soll sich bemühen, bald in seinem Wirkungskreise heimisch zu werden. Er soll sich im Land und unter den Leuten umsehen. Mancherlei wird er auch von seinen Schülern selbst lernen können, zumal wenn er den Grundsatz hat, den jeder Pädagoge haben sollte, zu dulden, was Art ist, und nur zu bekämpfen, was Unart ist, an seinen Schülern und nicht minder an sich selbst.

Nur wenn er sich bemüht, dort, wo er zu wirken hat, heimisch zu werden, kann er diejenigen voll verstehen, die dort heimisch sind, und ihnen helfen, immer gründlicher heimisch zu werden. Damit aber nicht jeder Lehrer diese mühselige Arbeit wieder von vorn an durchzumachen hat, möge die Schule ihm entgegenkommen und ihm einen beträchtlichen Teil der Arbeit abnehmen. Sie möge ihm Hilfsmittel darzubieten suchen, die nicht nur für den neueingetretenen Amtsgenossen wichtig sind, sondern die auch manchem von denen, die längst an dem Orte tätig sind, willkommen sein dürften. Wie es an manchen Schulen genau ausgeführte Lehrpläne gibt, so sollte es auch Zusammenstellungen des heimatkundlichen Stoffes aller Art geben, zusammengestellt vielleicht aus den einzelnen Unterrichtsfächern, aber zur Benutzung auch für alle anderen Fächer; denn es wäre offenbar falsch zu glauben, daß geschichtliche Sammlungen nur für den Geschichtslehrer, naturwissenschaftliche Sammlungen nur für den Vertreter dieses Faches, oder gar erdkundliche Zusammen-

stellungen nur für den Lehrer der Erdkunde Wert hätten. Wie es mit schriftlichen Zusammenstellungen dieser Art bestellt ist, weiß ich nicht. Unter dem, was gedruckt der Öffentlichkeit übergeben ist, findet sich noch wenig, was wirklich unseren Forderungen entspricht. Es sind da in erster Linie und in großer Zahl geographische Heimatkunden vorhanden, vielfach vortrefflich in ihrer Art, aber doch für andere Zwecke berechnet, oder es sind da Ortsgeschichten, die einen Durchblick durch die Geschichte des Ortes oder der Gegend geben, nicht aber eine Auslese des für den Unterricht Wertvollen bieten und es meistens auch unterlassen, die noch erhaltenen Spuren geschichtlicher Vorgänge deutlich nachzuweisen. Mag aber auch für einzelne Fächer Brauchbares geschaffen sein, als Sammelwerk aus allen Fächern steht die vor zwei Jahren erschienene Heimatkunde des Gymnasiums zu Görlitz wohl immer noch allein. Möge sie bald Nachfolgerinnen erhalten. Es dürfte ratsam sein, solche Sammelwerke zunächst nur für die Hand des Lehrers zu bestimmen und einzurichten. Wenn sie zugleich auch den Schülern dienen können und dienen, um so besser.

Eine notwendige Ergänzung solcher Zusammenstellungen des Wissenstoffs vom heimischen Boden bildet eine gute, räumlich nicht gar weit ausgedehnte Karte jenes Bodens. Die bis jetzt vorhandenen Wandkarten ebenso wie entsprechende Handkarten, auch die in mancher Beziehung hübschen Blätter des Verlags Müller-Fröbelhaus, umspannen meistens ein zu weites Gebiet und sind deshalb für die nächste Nähe des Heimatortes nicht genau genug. Noch besser freilich als eine Karte ist für ein kleines Gebiet ein Relief, das groß genug ist, um alle wichtigeren Erhebungen oder Einsenkungen des Bodens zum Ausdruck zu bringen.

Sammlungen von sogenannten Anschauungsmitteln sind weniger nötig, da wir doch gerade nicht die Natur in Brocken und Bröcklein hereinholen, sondern im schönen Ganzen draußen betrachten wollen. Hinaus, nicht in die Ferne, hinaus in die Straßen der Stadt und vor allen Dingen in die freie Natur, das soll die Losung sein für unsere Schüler, es ist gelegentlich auch ein Gebot für den Unterricht. Der Unterricht im Freien stößt ja allerdings auf mancherlei Schwierigkeiten, wünschenswert aber bleibt er doch für die Lehrer des Zeichnens, der Naturkunde und der Erdkunde, aber auch der Geschichte. Nicht selten lassen sich ja auch mit den Sommerausflügen der Schüler heimatkundliche Nebenzwecke oder wenigstens Nebenergebnisse verbinden. Ich denke dabei nicht an die sogenannten Schülerreisen. Diese sind, soviel sich auch von anderen Gesichtspunkten aus für sie sagen läßt, der Wertschätzung der Heimat nicht förderlich und für die Verwertung der Heimat im Unterricht eher schädlich als nützlich. Anders natürlich steht die Sache, wenn diese Reisen

Wanderungen durch heimatliche Gebiete sind, wie sie in geradezu mustergültiger Weise Sebald Schwarz [1]) von Blankenese aus gemacht hat.

III. Doch genug nun endlich von Aufgaben und Pflichten der Schule. Es wird höchste Zeit, daß wir von der Arbeit zum Lohn, von der Aussaat zur Ernte kommen. Hierbei dürfte es billig sein, zunächst darauf hinzuweisen, was die Schule für sich selbst, was sie für ihre zwar nicht höchste, aber doch nächste Aufgabe, ihren Zöglingen eine bestimmte Masse klar geordneten und gut haftenden Wissens beizubringen, von der richtigen Verwendung der heimatlichen Erfahrungen und Eindrücke ihrer Schüler zu erwarten hat. Das heimatkundliche Wissen ist ja nicht Selbstzweck. Es soll ja nur den eigentlichen Schulkenntnissen dienen. Es kann und will für diese eine Stütze und vielfach auch eine Erläuterung sein. Was da gilt von der vielgenannten Konzentration der Fächer untereinander, gilt auch, vielleicht erst recht, von der Konzentration zwischen Erfahrungswelt und Schulunterricht. Die Anknüpfung an Bekanntes erleichtert die Aufnahme des neu zu Lernenden, der Hinweis auf etwas Geschautes macht das, was man nur in Worten vorführen kann, anschaulicher. Klärung und Festigung der Schulkenntnisse ist also der erste Zweck und, so hoffe ich, auch der erste Nutzen der Schularbeit in unserem Sinne. Eine notwendige und erfreuliche Folge dieser Arbeit aber ist die Klärung, Läuterung und auch Bereicherung des eigenen heimatkundlichen Wissens der Schüler.

Doch höher als die Kenntnisse, die so vielfach bald wieder verschwinden, sind Fähigkeiten und Eigenschaften anzuschlagen, die auch dem Manne bleiben. Es liegt mir fern zu leugnen, daß man die wichtigste Fähigkeit, die die Schule dem Knaben beibringen soll und die sie ja auch allezeit ihm beigebracht hat, in gewissenhafter, treuer Arbeit zu forschen und zu ringen, auch ohne Rücksichtnahme auf die Heimat beibringen kann, aber wir brauchen jetzt mehr als jemals früher Leute, die auch im Leben mit allen seinen Anforderungen ihren Mann stehen. Unsere jungen Leute sollen nicht verlernen, in den Schriften der Alten und der Neueren zu forschen und zu horchen auf die Worte, die aus vergangenen Zeiten zu uns herüberklingen, sie brauchen aber unbedingt in gleicher Weise offene Augen und Ohren für die sie umgebende Welt und müssen befähigt sein, auf die unzähligen Fragen, mit denen diese an sie herantritt, Antwort zu finden. Wenn wir unsere Schüler anleiten, auf das, was die Mitmenschen Gutes zu berichten haben, zu hören und das zu sehen und zu würdigen, womit die Wirklichkeit sie allenthalben umgibt,

[1]) Vgl. Sebald Schwarz, Unsere Schülerreisen. Wissenschaftliche Beilage zum Programm der Realschule zu Blankenese. Ostern 1903.

so geben wir ihnen ein wichtiges Rüstzeug mit zur Erfüllung ihrer Pflichten im späteren Leben.

Wir wollen zugleich sie ausrüsten zum richtigen Genuß der Freuden, der reinsten und schönsten Freuden, die das Leben für sie in Bereitschaft hat. Sie sollen lernen mit Verständnis und darum auch mit wirklichem Genuß zu betrachten und zu bewundern die Werke der Menschen, vor allen Dingen aber das Werk, dem gegenüber die kühnsten Bauten und die schönsten Gemälde dürftige Stümpereien sind, die volle, schöne Natur, wie Gott der Herr sie erschaffen hat und erhält. Sie sollen damit namentlich auch eine Vorbereitung erhalten auf künftige Reisen.

Wenn es uns gelingt, den Schülern wirklichen Sinn für die Schönheit der Welt zunächst im engeren Kreise der Heimat und dann weiter hinaus beizubringen, so geben wir ihnen einen Schatz mit für das Leben. Doch damit sind wir von den Fähigkeiten schon übergegangen auf das edlere und höhere Gebiet der Gesinnung. Ich gehöre nicht zu denen, die in bestimmten Stunden eine bestimmte Gesinnung meinen erzeugen zu müssen, das aber meine ich: Liebe erzeugt Liebe. Wenn wir in der Schule mit Liebe auf die Heimat des Schülers mit allen ihren Erscheinungen eingehen, dann erst lernt er selbst seine Heimat wirklich kennen. schätzen und lieben. Die Liebe zu der Scholle aber, die uns geboren hat oder auf der wir aufgewachsen sind, ist wieder die notwendige Vorstufe und der beste Nährboden für die Liebe zum Vaterlande, und aus der Liebe zu dem Stück deutschen Volkes und deutschen Wesens, mit dem unsere Jugendjahre uns in die engste und innigste Berührung bringen, erwächst wahre Liebe zum ganzen deutschen Volk und gesunde Begeisterung für deutsches Wesen, deutsche Sprache, deutsche Sitte.

Wir wollen mit der Pflege der Heimat und des Heimatlichen in den Herzen der Schüler eine Stimmung wecken oder besser pflegen, die gar oft erdrückt oder erstickt wird, die aber im Grunde echt deutsch ist, den Heimatsinn[1]), der wie in so vielen anderen Dingen sich in neuerer Zeit namentlich auch in der Begeisterung geoffenbart hat, mit der breite Schichten unseres Volkes die in der Heimat wurzelnden Werke von Fritz Reuter, Peter Rosegger und Gustav Frenssen aufgenommen haben.

Offenen Blick also und warmes Herz für ein Stück des deutschen Vaterlandes sollen unsere Schüler sich zunächst erwerben, damit ihr Herz auf die Dauer dem ganzen Deutschland und deutschem Wesen überall gehöre. In der Schule sollen sie lernen aus dem Leben, damit sie auch wirklich lernen für das Leben.

[1]) Vgl. Wilhelm Busch, Über die Pflege des Heimatsinnes. Wissenschaftliche Beilage zum Jahresbericht des Gymnasiums zu Friedenau. Ostern 1901.

Leitsätze:

1. Der Unterricht hat das große Gebiet der Erfahrungen, die die Schüler außerhalb der Schule gesammelt haben und täglich weiter sammeln, nach Möglichkeit in seine Dienste zu stellen.

2. Alle Unterrichtsfächer können aus der Erfahrungswelt der Schüler reichen Nutzen ziehen, am meisten die naturwissenschaftlichen Fächer, die Erdkunde und die Geschichte.

3. Jeder Lehrer hat die Verpflichtung, sich in dem Erfahrungsgebiet seiner Schüler selbst heimisch zu machen.

4. Die Schule hat die Arbeit ihrer Lehrer zu unterstützen durch heimatkundliche Stoffsammlungen aus allen Fächern für alle Fächer.

5. Die Schule hat ihren Schülern Anleitung zu bieten, ihre heimatlichen Erfahrungen planvoll zu vertiefen, zu vervollständigen und zu erweitern.

6. Durch die richtige Verwertung der Heimat im Unterricht
   a) stützt und belebt der Lehrer den Unterricht,
   b) leitet er den Schüler an zu sehen und zu beobachten,
   c) legt er in den Herzen der Schüler die beste Grundlage für eine gesunde Vaterlandsliebe.

Halle a. S. Jürgen Lübbert.

Welche Bedeutung hat für den Lehrer der Mathematik die Kenntnis der Geschichte, Literatur und Terminologie seiner Wissenschaft?

(Vortrag, gehalten in der mathematischen Sektion der 47. Versammlung Deutscher Philologen und Schulmänner zu Halle a./S. am 10. Oktober 1903.)

Wenn ich als Mathematiker es wage, auf einer Philologen-Versammlung, also in Gegenwart hochangesehener Vertreter der Sprachwissenschaften und der Geschichte, das Wort zu ergreifen, so geschieht es in der Hoffnung, durch meine Darlegungen ein Verbindungsglied zu schaffen zwischen den mathematisch-naturwissenschaftlichen und den sprachlich-historischen Disziplinen des Gymnasialunterrichts. Stehen sich auch die Vertreter beider Richtungen heute nicht mehr so feindlich gegenüber wie zur Zeit des erbitterten Kampfes zwischen Realschule und humanistischem Gymnasium, braucht man auch jetzt, wo sich die Wogen dieses Kampfes geglättet haben, nicht mehr zu befürchten, daß durch den Mangel an gegenseitigem Verständnis die harmonische Fortentwickelung des Menschengeschlechtes erschwert werde, so ist doch die Kluft noch immer vorhanden. Der Mathematiker ist auch heute noch der gefürchtete schwarze Mann, der keine Fühlung mit den Lehrern der Sprachen und der Geschichte unterhält, der

sich nur ungern in den Organismus des Gymnasiums fügen will. Hat man ihm doch sogar nachgesagt, daß er die Erfolge des philologisch-historischen Unterrichtes umsomehr beeinträchtige, je tüchtiger er selbst sei.

Ich gebe gern zu, daß die Mathematiker selbst an der Entstehung und Verbreitung dieses betrübenden Vorurteiles schuld waren; doch hoffe ich, durch die folgenden Vorschläge für die Vor- und Fortbildung der Lehrer der Mathematik dazu beizutragen, daß dieses Vorurteil allmählich schwindet. In der Überzeugung, daß unsere jüngeren Fachgenossen, unbeschadet des Strebens nach dem eigentlichen Ziele des mathematischen Unterrichtes, sehr wohl auch ihrerseits das historische und sprachliche Element berücksichtigen könnten, habe ich für den heutigen Vortrag das Thema gewählt: „Welche Bedeutung hat für den Lehrer der Mathematik die Kenntnis der Geschichte, der Literatur und der Terminologie seiner Wissenschaft?"

Bereits im Jahre 1883 hat mein Freund Siegmund Günther im I. Jahrgang der Zeitschrift „Gymnasium" einen sehr lesenswerten Aufsatz veröffentlicht unter dem Titel: „Das geschichtliche Element beim mathematischen Unterricht"[1]). Hier wird an einzelnen Beispielen gezeigt, wie der mathematische Unterricht durch Rückblicke historischer Art fruchtbar zu machen ist. Es wird dabei betont, daß der Lehrer nicht etwa bloß auf das Altertum zurückgreifen, sondern auch Mittelalter und Neuzeit in den Bereich seiner historischen Betrachtungen hineinziehen solle.

Den gleichen Zweck verfolgt ein im Jahre 1890 auf der 62. Versammlung Deutscher Naturforscher und Ärzte zu Heidelberg gehaltener Vortrag des Herrn Prof. Treutlein zu Karlsruhe, unter dem ähnlich klingenden Titel: „Das geschichtliche Element im mathematischen Unterricht der höheren Lehranstalten"[2]). Diesen lichtvollen Vortrag sollte jeder Lehrer der Mathematik recht gründlich studieren und die in ihm enthaltenen Winke beherzigen.

Seit der Veröffentlichung des Güntherschen Aufsatzes sind 20 Jahre, seit der Rede Treutleins 13 Jahre ins Land gegangen, aber von einer Berücksichtigung der Geschichte beim mathematischen Unterrichte ist nur selten etwas wahrzunehmen. Die neueren Lehrbücher der Elementarmathematik bringen — mit wenigen Ausnahmen — nur sehr dürftige historische Notizen, die zum Teil nicht mehr mit den neuesten Resultaten mathematisch-historischer Forschung übereinstimmen. Deshalb möchte ich heute noch einmal — unter Hinzufügung des sprachlichen Elementes zu dem historischen — auf die Wichtigkeit der Schulung der Mathematiklehrer nach beiden Richtungen hinweisen.

---

[1]) Siegmund Günther, Das geschichtliche Element beim mathematischen Unterricht. Gymnasium I S. 273—282, 305—312.

[2]) P. Treutlein, Das geschichtliche Element im mathematischen Unterrichte der höheren Lehranstalten. Braunschweig 1890, Otto Salle. 32 S.

Die Schüler unsrer Gymnasien (natürlich nur die der oberen Klassen) sind für die Mitteilung geschichtlicher Rückblicke aus unserer Wissenschaft sehr empfänglich und sehr dankbar. Erst vor kurzem erzählte mir ein früherer Schüler eines Berliner Gymnasiums, welchen Genuß ihm die geschichtlichen Exkurse seines mathematischen Lehrers bereitet hätten, fügte allerdings hinzu: „Das waren Oasen in der Wüste", womit er dem rein mathematischen Teil des Unterrichtes kein sehr schmeichelhaftes Prädikat erteilte. Ich würde die historischen Rückblicke lieber vergleichen den Ruheplätzen nach anstrengendem Marsche, an denen es vergönnt ist, aus frischem historischem Quell zu schöpfen. Eine kurze Erholung wird schon dadurch gewährt, daß die Einspannung in das starre Gerüst des strengen logischen Schlusses, welche bei Herleitung mathematischer Sätze gefordert werden muß, für ein Weilchen gelockert wird. Die Betonung des Zusammenhanges der Geschichte der Mathematik mit der allgemeinen Kulturgeschichte enthält zugleich ein ethisches Moment. Der ideelle Sinn der Schüler wird geweckt. Es erweckt nicht nur Interesse, sondern bereitet auch Freude, wenn der Schüler hier Namen wieder begegnet, die ihm aus dem Unterrichte in den Sprachen, in der Geschichte, in der philosophischen Propädeutik und anderen Disziplinen bekannt sind.

Bei der Repetition des mathematischen Gymnasial-Pensums pflegte ich den Abiturienten eine kurze Übersicht über die historische Entwickelung der Mathematik, Physik und Astronomie zu geben, wofür die Primaner stets ein lebhaftes Interesse an den Tag legten. Aus den Notizen, die ich mir zu diesem Zweck zusammenstellte, entstand ein kleines Werkchen, das ich unter dem Titel: „Zeittafeln für die Geschichte der Mathematik, Physik und Astronomie bis zum Jahre 1500" [1]) veröffentlichte. Es gibt eine kurze chronologische Übersicht über die Mathematiker, Physiker und Astronomen des Altertums und des Mittelalters bis zur Renaissance der exakten Wissenschaften in Deutschland. Für eingehendere Studien ist überall auf die Quellenliteratur hingewiesen. Es sei mir gestattet, an der Hand dieser XII Zeittafeln und auch über diese Zeit hinaus auf einige Beziehungen zwischen der Geschichte der exakten Wissenschaften und der allgemeinen Kulturgeschichte kurz hinzuweisen, damit Sie sehen, daß es dem Mathematiker an Thematen für gelegentliche geschichtliche Rückblicke nicht mangelt. Eine Anleitung zur Behandlung dieser Themata im Unterrichte gestattet die meinem Vortrage zugewiesene Zeit nicht; Musterbeispiele enthalten die oben angeführten Schriften von S. Günther und Treutlein.

---

[1]) Felix Müller, Zeittafeln zur Geschichte der Mathematik, Physik und Astronomie bis zum Jahre 1500, mit Hinweis auf die Quellen-Literatur. Leipzig 1892, B. G. Teubner. 104 S.

Aus der ältesten Zeittafel (3000 bis 600 v. Chr.) erwähne ich die ägyptischen Pyramiden. Hervorzuheben ist ihre genaue Orientierung nach den Himmelsgegenden und die Neigung der Seitenflächen gegen die Basis, ein Winkel, der bei allen Pyramiden der gleiche ist, nämlich nahezu 52° beträgt. Nimmt man mit H. Hankel an, daß die Ägypter als Höhe der Pyramide den Radius eines Kreises nahmen, der gleichen Umfang hat wie die quadratische Basis, so bildet die Berechnung jenes Neigungswinkels eine hübsche stereometrische Aufgabe[1]). Andere erwähnenswerte Gegenstände dieser Epoche sind das Sexagesimalsystem der Babylonier, der Papyrus Rhind, der babylonische Kalender. Die aus der Geschichte bekannte Vertreibung der Hyksos hatte eine Ansiedlung der Ägypter in Griechenland und eine Verbreitung mathematischer Kenntnisse daselbst zur Folge. Ebenfalls bekannt ist den Schülern, daß Rhamses II., Sesostris, die Äcker mathematisch verteilte, und zwar aus Herodot, dessen Geschichtswerk überhaupt eine wichtige Quelle für die Mathematik und Physik der Ägypter ist. Der Beginn der Hundssternperiode (Sothisperiode) bei den Ägyptern, die Entdeckung des Gnomon und die Bestimmung der Schiefe der Ekliptik bei den Chinesen, die Ära der Olympiaden, der Beginn der römischen Zeitrechnung, die Ära Nabonassars sind beim Vortrage der mathematischen Geographie in Erinnerung zu bringen.

Die zweite Periode (600—390 v. Chr.) schildert die Anfänge der Mathematik bei den Griechen. Thales, einer der sieben Weisen, begründet die ionische Schule und verkündet die Sonnenfinsternis für den 28. Mai 585, die aus der Geschichte bekannt ist. Pythagoras und seine Schule entdecken den Magister matheseos und andere geometrische und zahlentheoretische Sätze. Nach Durchnahme des pythagoreischen Lehrsatzes wird der Lehrer der Sage von der Hekatombe gedenken. Auch darf er später, bei der Repetition in den oberen Klassen, getrost das sich an diese Sage knüpfende Witzwort des geistreichen Kästner zum Besten gehen. Mit Anaximenes, Heraklit, Zenon und Anaxagoras sind wir durch die philosopische Propädeutik vertraut. Auf den zuletzt genannten, den Lehrer des Euripides und Perikles, sind die Anfänge der Perspektive, der Versuch der Quadratur des Zirkels und die Erklärung der Mondphasen zurückzuführen. Das griechische Alphabet nebst dem Bau, Koppa und Sampi dient zur Bezeichnung der Zahlen. Durch die Zersprengung des pythagoreischen Bundes im Jahre 475 wird eine Verbreitung der Mathematik in verschiedene Städte Griechenlands bewirkt, unsere Wissenschaft wird Gemeingut der Nation. Daß der goldene Schnitt in den Bauten des Perikles als ästhetisches Element verwertet wird, interessiert

1) Bei den Ägyptern ist $\pi = \frac{256}{81}$.

auch unsere Schüler. Empedokles nimmt Erde, Wasser, Luft und Feuer als Elemente aller Materie an. Hippokrates von Chios schreibt das erste griechische Elementarbuch der Mathematik, entdeckt die nach ihm benannten Lunulae und führt das Problem der Würfelverdoppelung auf die Konstruktion zweier mittleren Proportionalen zurück. Dem Begründer der Atomistik, Demokrit, verdanken wir auch die Anfänge des Infinitesimalbegriffes. Der bekannte eitle Sophist Hippias von Elis war ein tüchtiger Mathematiker und Astronom. Sokrates, der Lehrer des Plato, begründet die Philosophie der Mathematik. Der Redner Isokrates ist als Quelle für die Geschichte der Mathematik der Ägypter und der Pythagoreer nennenswert. Theätet begründete die Lehre von den Proportionen und erfand mehrere Maschinen, durch die er die Mechanik förderte.

In der dritten Periode (390—300 v. Chr.) glänzt vor allem Plato, der Begründer der Philosophenschule zu Athen, der Akademie, an deren Eingang die Worte standen: *μηδεὶς ἀγεωμέτρητος εἰσίτω μοῦ τὴν στέγην*. Er war der Philosoph der Mathematik, er schuf die analytische Methode, die Definition, die Axiome, den apagogischen Beweis. Nach ihm heißen die fünf regelmäßigen Körper platonische. Im Timaeus finden wir seine physikalischen Anschauungen. Sein Schüler Menaechmus entdeckte die Kegelschnitte. Der Begründer der peripatetischen Schule, Aristoteles, der Lehrer Alexanders des Großen, war ein scharfsinniger Mathematiker und Physiker. In seine Zeit fällt die Sage vom Delischen Problem: die Priesterin verlangt, den Altar des Apollon so zu verdoppeln, daß die Würfelform bleibt. Alexander der Große schafft in Alexandria die Metropole nicht nur des Welthandels, sondern auch der Wissenschaft.

Die Blütezeit der griechischen Mathematik, das dritte Jahrhundert v. Chr., beginnt mit Euklid, dessen *στοιχεῖα* zwei Jahrtausende hindurch als Lehrbuch der Mathematik dienen sollten. Wer das richtige Verständnis für die Entwickelung der Mathematik überhaupt gewinnen will, der muß mit dem Inhalt des Fundamentalwerkes gründlich vertraut sein. Aus ihm lernen wir die Formen kennen, unter denen die verschiedenen Sätze und Methoden entstanden und sich entwickelten. Im dritten Jahrhundert blühte die griechische Mathematik unter der Protektion des Königs Ptolemaeus Euergetes. Der von ihm nach Alexandria berufene Eratosthenes von Kyrene lehrte die erste Gradmessung nach geometrischer Methode. Aristarchus lehrte die Bewegung der Erde um die Sonne. Seine Lehre geriet ebenso in Vergessenheit, wie der durch das Edikt von Kanopus i. J. 238 eingeführte Schalttag. Aus der Geschichte der Belagerung von Syrakus durch die Römer ist allen Schülern der große Archimedes und sein 'Noli turbare circulos meos' bekannt. Später lernen wir seine Exhaustionsmethode zur Bestimmung des Volumens des Kegels und

der Kugel kennen. In jeder Sammlung algebraischer Gleichungen findet sich die Aufgabe, den Goldgehalt der Krone des Königs Hiero II. zu bestimmen; über diese Aufgabe im Bade nachdenkend, fand Archimedes das Grundprinzip der Hydrostatik. Die Geschichte seines jubelnden *Εὕρηκα* und sein stolzes Wort: *Δός μοι ποῦ στῶ, καὶ τὴν γῆν κινήσω*, welches er im Vertrauen auf das von ihm entdeckte Hebelgesetz gesprochen, dürfen den Schülern nicht vorenthalten werden. Sie wissen aus der Geschichte, daß das Grabmal dieses großen Mathematikers von Cicero i. J. 75 zu Syrakus entdeckt und wiederhergestellt wurde. Daran wird beim Beweise des schönen stereometrischen Satzes des Archimedes erinnert werden. Die Blütezeit der griechischen Mathematik beschließt Apollonius von Pergä, dessen Lehrbuch der Kegelschnitte in der analytischen Geometrie zu nennen, dessen Taktionsproblem in den geometrischen Übungen zu behandeln sein wird.

In die fünfte Periode, die Zeit des Verfalls der griechischen Mathematik, gehören Hipparch, der Erfinder der stereographischen Projektion und Begründer der wissenschaftlichen Astronomie, und Hero von Alexandrien, der berühmte Feldmesser.

Die VI. Zeittafel (50 v. Chr. bis 200 n. Chr.) enthält die Geschichte der Mathematik bei den Römern. Von römischen Mathematikern, Philosophen und Naturforschern sind Terentius Varro, Vitruvius Pollio, Annaeus Seneca, C. Secundus Plinius den Schülern längst bekannt. Die Kalenderreform des C. Julius Caesar wird in der mathematischen Geographie eingehender behandelt. Daß Menelaus von Alexandria zur Zeit Trajans in Rom lebte, ist bei Gelegenheit des nach ihm benannten Transversalensatzes zu erwähnen. Treten bei den arithmetischen Reihen die figurierten Zahlen auf, so gedenken wir des Nikomachus. Der Ptolemäische Lehrsatz, die trigonometrische Sehnenrechnung und die Landkartenprojektion veranlassen uns, von dem größten griechischen Astronomen, Claudius Ptolemaeus, und seiner *μεγάλη σύνταξις* zu erzählen.

Der große Kommentator des Euklid, Pappus (VII. Epoche, 200—500), gab den nach ihm benannten geometrischen Satz und fand mehr als 1300 Jahre früher als Guldin die nach letzterem benannte Schwerpunktsregel. In der mathematischen Geographie wird bei der Kalenderberechnung an die Festsetzung des Osterfestes auf dem Konzil zu Nicäa 325 und daran erinnert, daß Hillel II., der Vorsteher der Schule zu Tiberias, die jüdische Zeitrechnung begründete. Der Mathematiker Theon von Alexandria ist aus der Geschichte als Vater der bei einem Volksaufstande im Jahre 415 vom christlichen Pöbel zerrissenen unglücklichen Hypatia bekannt. Sie selbst ist die letzte durch Abfassung mathematischer Schriften bekannte Persönlichkeit in Alexandria. Der Neuplatonismus kehrte aus dem Orient nach Hellas zurück.

Wir kommen zur achten Epoche (500—750). Indische Literatur läßt sich vielfach auf griechische Quellen zurückführen, und umgekehrt indische Bildungselemente in griechischen Werken nachweisen. Die indischen Mathematiker förderten hauptsächlich Astronomie und Astrologie. Die Griechen waren vorwiegend Geometer, die Inder Rechner. Die Anfänge der Goniometrie finden sich bei den Indern, von ihnen lernten die Araber. Der als Begründer der Scholastik des Mittelalters bekannte Boetius, der im Jahre 524 enthauptet wurde, übersetzte und bearbeitete viele griechische Schriften mathematischen, mechanischen und physikalischen Inhalts, die im Mittelalter als Lehrbücher dienten. Außer seiner „Tröstung der Philosophie" schrieb er eine Arithmetik und fünf Bücher über Musik. Im Jahre 529 schließt der Kaiser Justinian I. die Philosophenschule zu Athen. Durch Verbindung mit Astrologie und Zeichendeuterei war unsre Wissenschaft, und besonders ihr Name in Mißkredit geraten. Ein Gesetz des Justinianischen Kodex lautet: 'Artem geometriae discere atque exercere publice interest. Ars autem mathematica damnabilis interdicta est omnino'. Die großen Enzyklopädien des Senators M. Aurelius Cassiodorius und des Bischofs Isidorus Hispalensis enthielten außer Grammatik, Rhetorik und Dialektik auch Arithmetik, Geometrie und Astronomie. Der Erstgenannte verfaßte auch einen Computus paschalis.

Mit Mohammeds Flucht aus Mekka beginnt die Hedschra, die mohammedanische Zeitrechnung, deren Mondjahre in der mathematischen Geographie erklärt werden. Im Jahre 642 wird Alexandria durch den Kalifen Omar I. zerstört; daran knüpft sich die Sage von der Verbrennung der alexandrinischen Bibliothek.

Nach der Erbauung von Bagdad im Jahre 764 durch den Kalifen Almansur wird diese Stadt der Sitz der Gelehrsamkeit, und mit diesem Zeitpunkt beginnt die Geschichte der Mathematik bei den Arabern. Ihnen ist die Förderung der Trigonometrie zu danken; unter ihnen gab es bedeutende Astronomen. Muhammed ibn Musa Alchwarizmi schrieb ein Lehrbuch über Gleichungen, aus dem das Wort „Algebra" stammt, und die Übersetzung seines Namens führte zu dem Kunstworte „Algorithmus". Die Araber übersetzten zahlreiche Werke griechischer Mathematiker und Astronomen und brachten unsere Wissenschaft nach Europa. Die westarabische Kultur blühte unter dem durch seine Bauten berühmten Omaijaden Abd Arrhaman III (912—961).

Daß Karl der Große die Pflege der Wissenschaft sich angelegen sein ließ, ist bekannt. Die von ihm mit Alcuin begründete gelehrte Gesellschaft förderte neben der Verbesserung der Sprache auch Mathematik und Astronomie. Die Klostergelehrten des Mittelalters lehrten die Arithmetik, das Rechnen auf dem Abacus, die Osterrechnung, das Fingerrechnen. Unter ihnen zeichnete sich besonders Gerbert, der spätere Papst Sylvester II., aus. Er schrieb Bücher über das Rechnen auf dem Abacus und

errichtete 995 zu Magdeburg eine Sonnenuhr, zu deren Richtigstellung er Beobachtungen des Polarsternes machte.

Es folgt im zwölften Jahrhundert die Zeit der lateinischen Übersetzungen arabischer Schriftsteller. Durch die Kreuzzüge kam arabische Kultur nach Europa. Atelhart von Bath lieferte die erste Übersetzung Euklids aus dem Arabischen und gab einen Kommentar dazu. Seine Schrift 'Regulae Abaci' vermittelte den Übergang von den Abacisten zu den Algorithmikern. Ihm folgt als berühmter Übersetzer Gerhard von Cremona. Seit diesem benutzten die Algorithmiker das indische Positionssystem mit Anwendung der Null.

Mit dem Jahre 1200 beginnt das Wiedererwachen der Wissenschaften in Europa. In den Anfang des XIII. Jahrhunderts fällt die Gründung der ersten eigentlichen Universitäten, zu Paris, Padua, Neapel. Leonardo Pisano, Jordanus Nemorarius, Johannes de Sacrobosco, Albertus Magnus, Alfons X. von Castilien sind als Förderer der Mathematik und Astronomie in erster Linie zu nennen. Der Begründer der neueren Naturforschung Roger Bacon, Professor der Mathematik und Astronomie in Oxford, gab in seinen Werken viel Mathematisch-Philosophisches und Physikalisches. Um das Jahr 1300 fällt die Erfindung der Brillen und wird die Magnetnadel als Kompaß benutzt. Für die astronomischen Anschauungen des XIII. Jahrhunderts ist Dantes Divina commedia von Wichtigkeit. Durch Karl VI. wird 1348 die erste deutsche Universität zu Prag nach dem Muster der Pariser Sorbonne gegründet. Es folgen die Universitäten Wien und Krakau 1365, Heidelberg 1386 und Leipzig 1409. Ihre Lehrer verhelfen der Mathematik zu mächtigem Aufschwung. 1436 erfindet Gutenberg die Buchdruckerkunst, und 1472 werden Peurbachs 'Theoricae novae planetarum' und Oresmes 'Tractatus de latitudinibus formarum', der die Anfänge der Koordinatengeometrie enthält, gedruckt. Nach der Eroberung Konstantinopels durch die Osmanen im Jahre 1453 fliehen griechische Gelehrte nach Italien und verbreiten dort die griechische Sprache sowie die Originalwerke der griechischen Mathematiker, die dank der Erfindung der Buchdruckerkunst schnell auch in anderen Ländern bekannt werden.

Der Wiederhersteller der Wissenschaft in Deutschland Georg von Peurbach war um die Mitte des XV. Jahrhunderts Mathematiker und Astronom an der Universität Wien. Er schrieb Rechenbücher und berechnete Sinustafeln. Sein vorhin genanntes astronomisches Lehrbuch wurde lange Zeit in höheren Schulen gebraucht. Peurbachs Schüler Regiomontanus, Johannes Müller, war einer der scharfsinnigsten Mathematiker, ein fleißiger Übersetzer und Kommentator griechischer Mathematiker; er verfaßte das erste vollkommene Lehrbuch der Trigonometrie und verfertigte astronomische Instrumente. Im Jahre 1460 führte er

konsequent die Dezimalbruchrechnung ein. Bemerkenswert ist, daß der Drucker eines Werkes von Petrarca 1471 zum ersten Male indische Ziffern zur Numerierung der Seiten einführte, während bis 1500 in Deutschland fast ausschließlich römische Ziffern vorkommen. Im Jahre 1482 erschien die editio princeps der Elemente Euklids, gedruckt von Erhardus Ratdolt, der zum erstenmale mathematische Figuren durch den Druck vervielfältigte. Das erste größere neuere mathematische Werk, das unter die Presse kam, war Luca Paciuolos 'Summa de arithmetica, geometria, proportioni e proportionalità' (Venedig 1494), das bedeutendste mathematische Werk des XV. Jahrhunderts, eine Quelle für die folgenden italienischen Mathematiker.

Der berühmte Maler Leonardo da Vinci war zugleich der Begründer der geometrischen Optik. Seine näherungsweise richtige Konstruktion der regelmäßigen Polygone unter Anwendung einer einzigen Zirkelöffnung interessiert auch die Schüler; ebenso die trigonometrische Berechnung des Fehlers. Gleich Leonardo da Vinci war auch Albrecht Dürer ein trefflicher Mathematiker; er lehrte das geometrische Zeichnen und führte die Näherungskonstruktionen der regelmäßigen Polygone mit vollem Bewußtsein ihres Fehlers aus.

Der Praeceptor Germaniae, Philipp Melanchthon, der Kampfgenosse Luthers, war ebenso bewandert in den mathematischen und physikalischen wie in den humanistischen Wissenschaften. Er beförderte die Werke griechischer und arabischer Mathematiker zum Druck und hob in einer Vorrede zu Michael Stifels 'Arithmetica integra' den hohen Wert der Arithmetik hervor. Zur Zeit, als Luther seine Thesen an die Schloßkirche zu Wittenberg heftete, arbeitete der große Koppernikus bereits an seinem Werke De revolutionibus orbium coelestium, das aber erst im Jahre seines Todes 1543 erschien. 90 Jahre später wurde der Verteidiger des koppernikanischen Weltsystems, der große Galilei, zum Märtyrer der Wissenschaft. Von ihm muß in der Physikstunde erzählt werden, daß er als neunzehnjähriger Student der Medizin 1583 im Dome zu Pisa die schwingenden Lampen beobachtet und dadurch auf die Pendelgesetze geführt wird, daß er später Fallversuche auf dem schiefen Turm zu Pisa anstellt und durch seine Fallgesetze jahrhundertelange Vorurteile beseitigt, die aus der Naturphilosophie des Aristoteles entstanden waren. Auch Kepler, der Entdecker der drei Fundamentalgesetze für die Bewegung der Himmelskörper, war als Verteidiger der koppernikanischen Lehre den heftigsten Verfolgungen seitens der orthodoxen Kirche ausgesetzt. Da Kaiser Ferdinand II aus Mangel an Geld nicht in der Lage war, ihm sein Gehalt als Hofastronomen auszuzahlen, so mußte der große Kepler, der Not gehorchend, eine Stelle als Astrolog Wallensteins annehmen. Das interessiert unsere Schüler; denn sie kennen aus der Schillerschen

Trilogie den Astrologen Seni des Wallenstein. Kepler blieb nur kurze Zeit in dieser Stellung, da ihm die Astrologie ein Greuel war. Kepler leistete auch in der reinen Mathematik Hervorragendes; seine Stereometria doliorum ist für die Ausmessung der Körper auch heut noch von Bedeutung.

Daß der Schöpfer der experimentellen Methode der Naturwissenschaft Baco von Verulam der Verfasser der Shakespeareschen Dramen sein soll, interessiert unsere Schüler ebenfalls. Der aus der philosophischen Propädeutik bekannte Descartes war der Begründer der analytischen Geometrie, mit deren Elementen unsere Primaner vertraut sind. Sie müssen auch erfahren, daß der Philosoph Blaise Pascal schon mit 16 Jahren ein Buch über Kegelschnitte schrieb, das bleibenden Wert hat, und daß Gauß im Alter von 19 Jahren die Konstruktion des regelmäßigen Siebzehnecks fand und dadurch so berühmt wurde, daß die Frauen auf der Straße mit Fingern auf ihn zeigten und sagten: „Der hat das Siebzehneck erfunden“.

Die hier gegebenen Themata zu gelegentlichen historischen Bemerkungen ließen sich aus der Geschichte der Mathematik im Altertum, im Mittelalter und in der Neuzeit um ein beträchtliches vermehren. Doch will ich Sie nicht durch Anführung weiterer Beispiele ermüden. Zahlreich sind solche Beziehungen zwischen der Geschichte der Mathematik und der allgemeinen Kulturgeschichte, die auch unsere Schüler interessieren. Ich habe die Bemerkung gemacht, daß die Schüler sich solche Mitteilungen schnell zu eigen machen und lange im Gedächtnis behalten. Es ist nicht zu befürchten, daß wir die Schüler damit überbürden. Die Vermittelung zusammenhängenden Wissens erzeugt keine Überbürdung, wohl aber einen hohen Genuß.

Der unvergeßliche Provinzial-Schulrat Klix liebte es sehr, nach Daten aus der Geschichte der Mathematik zu fragen. Als ich in seiner Gegenwart einmal die Logarithmensätze repetiert hatte, wandte er sich an einen Obersekundaner mit der Frage: „Sagen Sie mal, hat denn Alexander der Große auch mit Logarithmen gerechnet?“ Als der Gefragte nicht bloß mit einem energischen „Nein“ antwortete, sondern auch über Neper, Bürgi und Briggs Verschiedenes zu erzählen vermochte, war Klix sichtlich befriedigt und erfreut.

Noch eines möchte ich kurz betonen. Die historische Entwickelung eines Problems wird häufig auch maßgebend sein in didaktischer Hinsicht. Die ersten Entdecker sind nicht immer auf dem kürzesten und elegantesten Wege zu ihren Resultaten gelangt, und doch haben diese ursprünglichen Methoden einen Reiz. Durch Aneignung und Anwendung solcher Methoden gelangen die Schüler bisweilen ganz selbständig zu überraschenden Resultaten. Ich werde nie die Freude vergessen, die mir ein Schüler durch selbständige Lösung der pythagoreischen Gleichung

in ganzen Zahlen bereitete. „Warum soll man nicht“, so fragt S. Günther mit Recht, „auch die Schüler an der naiven Entdeckerfreude teilnehmen lassen?“ Hernach ist es Aufgabe des Lehrers, das empirisch Erkannte durch strenge Beweise zu erhärten.

Da der Studierende der Mathematik gar keine oder doch nur sehr selten Gelegenheit hat, Vorlesungen über die Geschichte der Mathematik zu hören, so ist der künftige Lehrer der Mathematik genötigt, sich aus Büchern die erforderlichen Kenntnisse anzueignen. Von diesen nennen wir in erster Linie das Meisterwerk Moritz Cantors, die 'Vorlesungen über Geschichte der Mathematik', das jetzt bereits in zweiter Auflage vorliegt. Von ausgezeichneten Werken, die jeder Lehrer der Mathematik studieren sollte, nenne ich ferner: Zeuthen, Geschichte der Mathematik im Altertum und Mittelalter; Gerhardt, Geschichte der Mathematik in Deutschland; K. Fink, Kurzer Abriß einer Geschichte der Elementarmathematik, mit Hinweisen auf die sich anschließenden höheren Gebiete; S. Günther, Geschichte des mathematischen Unterrichts im deutschen Mittelalter bis zum Jahre 1525; Fr. Unger, Die Methodik der praktischen Arithmetik in historischer Entwickelung vom Ausgange des Mittelalters bis auf die Gegenwart; Nesselmann, Die Algebra der Griechen; Chasles, Aperçu historique sur l'origine et le développement des méthodes en géométrie; v. Braunmühl, Vorlesungen über Geschichte der Trigonometrie; Rosenberger, Die Geschichte der Physik in Grundzügen mit synchronistischen Tabellen der Mathematik, der Chemie und beschreibenden Naturwissenschaften sowie der allgemeinen Geschichte; Heller, Geschichte der Physik; Rud. Wolf, Geschichte der Astronomie; Mädler, Geschichte der Himmelskunde; Grant, History of physical astronomy; Ernst Mach, Die Mechanik in ihrer Entwickelung, historisch-kritisch dargestellt. Um die neueren Fortschritte auf dem Gebiete der Geschichte unserer Wissenschaft verfolgen zu können, lese der Lehrer der Mathematik die „Zeitschrift für Mathematik und Physik“ mit ihren Supplementen historischen Inhalts und die „Bibliotheca mathematica“. Kein einsichtiger Gymnasialdirektor wird sich weigern, diese beiden Zeitschriften für die Lehrerbibliothek anzuschaffen.

Mit der Anführung dieser historisch wichtigen Werke bin ich schon in die Erörterung der zweiten Frage meines Themas eingetreten: „Welche Bedeutung hat für den Lehrer der Mathematik die Kenntnis der Literatur seiner Wissenschaft?“ Bei dem nach allen Richtungen hin ins Unendliche wachsenden Gehalt unserer Wissenschaft ist nicht zu verlangen, daß der Kandidat der Mathematik in allen mathematischen Disziplinen bewandert sei. Er muß die einleitenden Vorlesungen mit Erfolg gehört und dann eine oder mehrere der höheren Disziplinen zu eingehenderen Studien

und womöglich eigener Forschung sich ausgewählt haben. „Einmal im Leben", sagt Brill in seiner Tübinger Antrittsrede, „sollte jeder Mathematiker, im eifrigen Bemühen um ein größeres wissenschaftliches Problem aus dem Nebel der Anfangsgründe und der Kompendien aufsteigend, zu einer jener Höhen gelangt sein, die den freien Blick über ein ganzes Gebiet der Wissenschaft eröffnen und eine bessere Orientierung gewähren als die längsten Streifzüge im Tale. Das erhebende Gefühl, welches die Erinnerung an einen solchen Ausblick, an einen selbständigen Beitrag zur Erkenntnis, auch im späteren Leben gewährt, entrückt den Lehrenden der kahlen Alltäglichkeit und erschließt ihm jenen Schatz von Idealität, dessen der Verkehr mit der Jugend in so hohem Maße bedarf und leider so häufig entbehrt".

Wenn wir diesen beherzigenswerten Worten aus voller Seele beistimmen, so dürfen wir doch die Ansprüche an die Vertiefung in die Wissenschaft bei unseren Kandidaten oder gar an ihre Produktivität nicht zu hoch schrauben. Das aber müssen wir von ihnen verlangen, daß sie die Mittel und Wege kennen gelernt haben, die Lücken in ihrem Wissen auszufüllen. Deshalb ist eine gründliche Kenntnis der mathematisch-literarischen Hilfsmittel durchaus erforderlich. Wo der ernste Wille vorhanden ist sich weiterzubilden, da findet sich auch der Weg dazu.

Leider werden Vorlesungen zur Einführung in die mathematische Literatur an den Universitäten gar nicht oder nur selten gehalten. Die in den Fachvorlesungen gegebenen Hinweise auf die einschlägige Literatur genügen in der Regel nicht. Daher die erstaunliche Unwissenheit unserer Kandidaten in der Literatur ihrer Wissenschaft. Zum Studium der Originalarbeiten sind nur wenige durchgedrungen. Deshalb ist dem Lehrer der Mathematik nicht dringend genug anzuraten, die Literaturberichte in mathematischen Zeitschriften, die Referate in dem Jahrbuch für die Fortschritte der Mathematik oder in dem Darbouxschen Bulletin des sciences mathématiques oder in der Revue semestrielle des publications mathématiques zu lesen. Ein Lehrbuch zur Einführung in die mathematische Literatur für Studierende und Lehrer fehlt bis heute. Doch sind in den letzten Jahrzehnten, in denen auch hervorragende Mathematiker sich wieder eifriger mit der Geschichte und Literatur ihrer Wissenschaft beschäftigt haben, Werke enzyklopädischer Art entstanden, in denen zahlreiche Quellenangaben sich finden.

Rudolf Wolfs Handbuch der Astronomie enthält in seinem ersten Teile unter dem bescheidenen Titel: „Einige Vorkenntnisse aus der Arithmetik, der Geometrie, der Mechanik und der Physik" die Hauptsätze der elementaren Mathematik mit wertvollen Literaturangaben. Ein anderes sehr schätzenswertes Nachschlagebuch, das auf verhältnismäßig kleinem Raume die Definitionen, Formeln und

Theoreme der Analysis und Geometrie vereinigt und nur das zur Orientierung Notwendigste der Theorie bringt und zugleich den Leser auf die Schriften verweist, in denen er Ausführliches finden kann, ist Pascals Repertorium der höheren Mathematik, übersetzt von Schepp.

Für das Quellenstudium ist aber nicht allein die Kenntnis der Literatur, sondern auch die Kenntnis der Sprachen, in denen die Quellenschriften abgefaßt sind, erforderlich. Die französischen Lehrbücher zeichnen sich auch heute noch vor allen anderen durch geschickte Darstellung und Klarheit aus. In englischen Werken ist die moderne mathematisch-physikalische Literatur zu suchen, in englischen Lehrbüchern finden sich die praktischsten Anwendungen der Theorie. Da die größten Mathematiker bis in die Mitte des XIX. Jahrhunderts hinein ihre Abhandlungen in lateinischer Sprache schrieben, so ist die Kenntnis des Lateinischen unentbehrlich. Ein tieferes Verständnis der Methoden der griechischen Mathematiker wird nur gewonnen, wenn man ihre Werke in der Ursprache liest. Dieses allerdings recht schwierige Studium wird jetzt dem Historiker erleichtert durch die trefflichen Ausgaben der Werke des Euklid, des Archimedes, des Nikomachus, des Pappus und anderer.

„Von allen Seiten unseres Denkens führen die Fäden unmittelbar nach Hellas", sagte Prof. von Wilamowitz-Moellendorff in der letzten Schulkonferenz. Er schlug vor, in ein griechisches Lesebuch für die Mathematik und Physik folgende Schriften aufzunehmen: den Anfang der Elemente Euklids und einige aus denselben ausgewählte Sätze, vielleicht auch stereometrische Sätze aus Archimedes und Apollonius als Proben der Beweisführung und die Lehre vom Vacuum und einiges aus den pneumatischen Konstruktionen Herons. Angeregt durch dieses Vorbild gab Max Schmidt eine Chrestomathie der exakten Wissenschaften heraus, welche gut ausgewählte Stücke aus griechischen Mathematikern und Physikern enthält, und später folgte das bekannte griechische Lesebuch von v. Wilamowitz. Ob die Zeit es erlaubt, regelmäßig den Schülern einiges aus den Texten der griechischen Mathematiker mitzuteilen, wage ich nicht zu entscheiden. Unvorhergesehene Vertretungsstunden in den oberen Klassen habe ich gern dazu benutzt, einige Sätze mit Beweisen aus Euklids Elementen mitzuteilen. Die Schüler zeigten für die originelle Ausdrucksweise des großen griechischen Mathematikers das lebhafteste Interesse. Ich hatte den Eindruck, als war ein jeder bemüht, auch seinem Mathematiker einmal zu zeigen, was er im Griechischen gelernt.

Wenn man nun auch nicht von allen Mathematikern verlangen darf, daß sie mit den oben genannten Sprachen vertraut sind, so sollten sie doch so viel davon wissen, wie zur Kenntnis der mathematischen Terminologie erforderlich wird. Daß zum

Verständnis derselben nicht sehr große Sprachkenntnisse gehören, ist schon mehrfach hervorgehoben. Klix fragte gern die Kandidaten beim Staatsexamen nach der Etymologie mathematischer und physikalischer Kunstausdrücke und betonte wiederholt die Bedeutung, welche die Kenntnis der mathematischen Terminologie für den Lehrer der Mathematik, besonders am Gymnasium, habe. Während eines solchen Examens rief er einmal meinem verehrten Lehrer Schellbach zu: „Denken Sie sich, Herr Professor, hier ist ein Mathematiker, der nicht weiß, was Aräometer bedeutet", worauf ihm Schellbach antwortete: „Die Philologen wissen nicht, was es ist".

Daß die Kenntnis der Etymologie eines Kunstwortes nicht zum Verständnis des Begriffes ausreicht, weiß ein jeder; aber sie erleichtert das Erfassen und das Behalten des Begriffes. Die Mathematiker haben gern für häufig vorkommende zusammengesetzte Begriffe ein neues Kunstwort gewählt; daher ist die mathematische Terminologie eine sehr umfangreiche. Griechen, Römer, Araber, Inder, Italiener, Franzosen und Engländer sind unsere Lehrer in der Mathematik gewesen; daher ist die Zahl der Fremdworte in unserer Wissenschaft eine sehr große. Tritt ein solcher technischer Ausdruck, der einer fremden Sprache entlehnt ist, beim Unterrichte auf, so muß er — wenn es möglich ist — erklärt werden. Von Schriften über mathematische Terminologie seien zuerst erwähnt die „Beiträge zur Terminologie der griechischen Mathematiker" vom Oberschulrat Traugott Müller[1]). Herr Hunger schrieb i. J. 1874 ein Programm: „Die arithmetische Terminologie der Griechen, als Kriterium für das System der griechischen Arithmetik"[2]); im Jahre 1887 veröffentlichte ich „Historisch-etymologische Studien über mathematische Terminologie"[3]) und vor wenigen Jahren in der Bibliotheca math. einen Aufsatz: „Die mathematische Terminologie. Eine historisch-linguistische Skizze"[4]). S. Günther hat an mehreren Beispielen dargelegt, daß die Beschäftigung mit der mathematischen Terminologie auch merkwürdige Beziehungen zwischen der Geschichte der Mathematik und der Sprachgeschichte liefert. Die Wahl eines Kunstwortes erscheint uns oft erst dann berechtigt, wenn wir sie bis zu ihrer historischen Entstehung zurückverfolgen, und umgekehrt lassen sich aus der Wahl der Kunstausdrücke häufig Rückschlüsse auf die angewandten Methoden machen. Ein Beispiel sind die verschiedenen

[1]) J. H. T. Müller, Beiträge zur Terminologie der griechischen Mathematiker. Prog. Wiesbaden 1860. Leipzig, B. G. Teubner.

[2]) K. G. Hunger, Die arithmetische Terminologie der Griechen, als Kriterium für das System der griechischen Arithmetik. Prog. Hildburghausen 1874.

[3]) Felix Müller, Historisch-etymologische Studien über mathematische Terminologie. Prog. Luisen-Gymnasium Berlin 1887.

[4]) Felix Müller, Über die mathematische Terminologie. Eine historisch-linguistische Skizze. Bibliotheca math. 1901. II S. 282—325.

Namen der drei Kegelschnitte, wie ich in meinen „Studien“ ausgeführt habe. Der Hinweis auf solche Beispiele ist auch für unsere Schüler von Interesse.

Ich komme zum Schluß. Sie werden aus meinen Darlegungen ersehen haben, daß ich wünsche, daß auch der Mathematiker in dem Bestreben, eine regelrechte Ausbildung und Durchbildung des Geistes zu gewinnen, auf die übrigen Richtungen zur Erreichung dieses Zieles möglichste Rücksicht nehme. Nur so darf er verlangen, daß seine Kollegen mit ihm in eine harmonische Wechselwirkung treten. Aber nur dann wird der Lehrer der Mathematik befähigt werden, das Geforderte zu leisten, wenn er unermüdlich an seiner wissenschaftlichen Weiterbildung arbeitet. Von dem Können des Lehrers, von seiner idealen Auffassung des Berufes hängt der Erfolg des Unterrichtes ab. Auch der Mathematiker muß zugleich ein wissenschaftlich durchgebildeter Mann sein. Darin liegt das Geheimnis der äußeren wie der geistigen Disziplin; darauf beruht auch die Pietät der Schüler. Der Grad der Wissenschaftlichkeit bedingt die Stellung des Lehrers zu seinen Berufsgenossen. Darum rufe ich allen jüngeren Mathematikern den Wahlspruch unserer Leopoldina ins Gedächtnis: 'Nunquam otiosus!'

Friedenau b. Berlin. Felix Müller.

Die Mathematik und das klassische Altertum.

'Palaestra vitae', das jüngste Buch, durch das Cauer seine Stellung zu den Fragen des höheren Unterrichts klarlegt, führt als Untertitel die Bezeichnung: Eine neue Aufgabe für den altklassischen Unterricht.

Dieser Untertitel hindert möglicherweise die Kenntnisnahme des Buches auch in den Kreisen der Berufsgenossen, die nicht altphilologische Fächer vertreten. Diese irren aber, wenn sie durch den Titel sich zu der Meinung veranlaßt sehen, das Buch sei nur für Altphilologen geschrieben. Richtiger, weil den Inhalt treffender wiedergebend, wäre der Untertitel: Eine neue Aufgabe für das humanistische Gymnasium.

Da Cauer auch die Mathematik und die Naturwissenschaften, die Geschichte und Erdkunde auf ihren Ursprung im klassischen Altertum zurückführt, so ist es m. E. Aufgabe für die Vertreter der genannten Fächer, zu seinem Buche Stellung zu nehmen. Die folgenden Zeilen sollen lediglich der Mathematik gewidmet sein, von der Cauer mit einem Verständnis und Interesse spricht, wie man es auch heute nicht bei vielen Philologen findet, wo doch die Zeit des 'mathematicus non est collega' längst vorüber ist. Die Behauptung ist wohl nicht falsch, daß auf mathematisch-

naturwissenschaftlicher Seite das Interesse für das Altklassische relativ stärker vorhanden ist als umgekehrt. Als Beleg möge ein Zitat dienen, das den Lesern dieser Zeitschrift zum geringsten Teil bekannt sein wird. Es findet sich in einem Nekrolog[1]). den Boltzmann, der Vertreter der theoretischen Physik an der Universität Wien, verfaßt hat auf E. v. Lommel, den im Jahre 1899 verstorbenen Münchener Experimentalphysiker. Darin heißt es: „Wie der Schreiber dieser Zeilen gehörte auch Lommel zu jenen Nichtphilologen, die ihren Homer noch im Mannesalter immer und immer wieder lasen. Wie kommt es, daß diese Menschengattung nun auszusterben scheint? Beim helläugigen Kinde des Ägisträgers! der Sinn für Schönes und Großes ist unseren Söhnen nicht abhanden gekommen; diese lauschen doch Shakespeares Worten, Beethovens Tönen mit der gleichen Begeisterung wie einst wir. Beginnt etwa der Stern Homers zu erbleichen in der Morgenröte des 20. Jahrhunderts, oder treffen die wissenschaftlich doch weit besser geschulten Philologen von heute Herz und Gemüt der Jugend nicht mehr so wie unsere Lehrer? Würde wohl gar, wenn sie heute lebten, Achill dem Gymnasium mit seiner ganzen Schnellfüßigkeit entlaufen und Sokrates an die Spitze des Vereins für Mittelschulreform treten?"

Auch die nächsten Nachbargebiete der Mathematik, die Astronomie und Physik, sollen hier wegbleiben. Das, was Cauer auf wenigen Seiten von der Mathematik sagt, bietet allein schon Anlaß zu einer ganzen Reihe von Bemerkungen.

Cauer beginnt mit dem Hinweis auf die bekannte Figur, durch die die Formel $(a + b)^2 = a^2 + 2ab + b^2$ veranschaulicht wird. Es spielt in der Tat diese Figur in der alten Geometrie eine Rolle, während sie jetzt vielfach nicht mehr benutzt zu werden scheint. Die Bemerkung, die Simon[2]) in seiner Didaktik im Anschluß an jene Figur gibt, ist wohl vielen entgangen. Das Verfahren des Quadratwurzelziehens wird heute meistens rein arithmetisch eingeübt[3]), während der Algorithmus in geometrischer Behandlung auf Grund der alten Vorstellungen nach Ansicht und Erfahrung des Verfassers viel leichter von den Schülern begriffen und behalten wird. Es werde hier kurz angedeutet, wie sich methodisch einfach das Verfahren ableiten läßt. Die Figur lehrt, wie man berechtigt ist, den Radikand als Maßzahl eines Quadrates ansehend, das gegebene Quadrat zu ersetzen in erster Annäherung durch das große Teilquadrat a^2. Man berücksichtigt dann von der Restfigur den ersten sich ausschließenden Kranz, der aus den

---

[1]) Jahresbericht der deutschen Mathematikervereinigung VIII S. 51.

[2]) Simon, Mathematik S. 61 (in Baumeisters Sammelwerk).

[3]) Vergl. dagegen Jahresbericht des Remscheider Realgymnasiums 1901, wo von der Mathematik in Obertertia berichtet wird: Annäherungsverfahren für Quadrat- und Kubikwurzel. Für die Quadratwurzel auch der übliche Algorithmus in geometrischer Behandlung.

beiden Rechtecken vom Inhalt a. b und dem kleinen Quadrat b^2 besteht, wobei auch die Figur es dem Schüler sofort klar macht, daß man sich vorerst wieder um das kleine Quadrat b^2 nicht zu kümmern braucht. Es bleibt also die Annäherungsgleichung: Rest $\sim$ (lies: ungefähr gleich) 2 ab. Ebenso nimmt man dann den zweiten Kranz und erhält unter Vernachlässigung des kleinen Quadrates c^2 die Annäherungsgleichung zur Bestimmung von c: Rest $\sim 2\,ac + 2\,bc \sim 2\,(a + b)\,c$ u. s. w.

a c	b c	c^2
a b	b^2	b c
a^2	a b	a c

Der Verfasser kann nur durchaus bestätigen, was Simon über die geometrische Behandlung sagt, sowie er sich dem allgemeinen Urteil Simons über Algorithmen überhaupt anschließen muß. Es heißt an der angegebenen Stelle: „Es sind selten oder nie die eigentlich mathematischen Gedanken, welche den Schülern Schwierigkeiten bieten, sondern fast immer nur die Mechanismen und Algorithmen, und da haben sie meistens recht, weil sich die Beweise für die wirkliche Allgemeingültigkeit des Rechnungsverfahrens oft nur sehr schwer geben lassen“.

Es ist darum auch höchst bedenklich, wenn auf den Mädchenschulen und im Lehrerinnenseminar der Algorithmus des Quadratwurzelziehens eingeübt wird. Auch auf den höheren Knabenschulen wird man immer weniger Gewicht darauf legen, sowie ja zum Glück der Algorithmus des Kubikwurzelziehens jetzt wohl überall verschwunden ist. Viel wichtiger, weil bildender, ist ein Annäherungsverfahren durch Grenzbildung, und das führt nun wieder auf einen Gedanken, der sich schon bei einem großen Mathematiker des Altertums findet, bei Archimedes, den auch Cauer allerdings in anderem Zusammenhang erwähnt. In fast allen Schulbüchern wird angegeben, Archimedes habe für das Verhältnis des Kreisumfanges zum Durchmesser den Wert $\frac{22}{7}$ ermittelt. Wenn Archimedes nicht mehr in dieser Beziehung getan hätte, dann stände seine Leistung mathematisch begrifflich

nicht viel höher als die des alten Ahmes, des ägyptischen Hofmathematikers, der ungefähr 2000 v. Chr für π den ganz brauchbaren Wert $\frac{256}{81} = 3,16$ gab [1]). Archimedes hat viel mehr geleistet. Seine kurze Arbeit über die Kreismessung, κύκλου μέτρησις, die in deutscher Übersetzung seit einigen Jahren sehr zugänglich ist [2]), schließt mit den Worten:

Der Umfang des Kreises ist demnach dreimal so groß als der Durchmesser und noch um etwas größer, nämlich um weniger als $^1/_7$, aber um mehr als $^{10}/_{71}$ desselben.

Das heißt also: es ist

$$3^{10}/_{71} < \pi < 3^{10}/_{70}$$

$$\text{oder } 3,141 < \pi < 3.142.$$

Die große Leistung des Archimedes liegt in dieser Grenzenangabe. Das allein läßt Archimedes schon als einen wirklich mathematischen Denker erscheinen. Es ist durchaus falsch, wenn v. Treitschke [3]) einmal den Archimedes den technischen Yankee des Altertums nennt.

Auf Einschließung in Grenzen beruht auch das Näherungsverfahren für die Quadratwurzel, das nach Ansicht des Verfassers mit Erfolg getrieben werden kann und dabei eine gute Übung für das ja auch in den Lehrplänen geforderte Kopfrechnen abgibt. Ein Beispiel soll kurz das Verfahren erläutern.

Auswendig gelernt und immer wieder geübt werden die Quadratzahlen bis 20^2. Aus der ihm geläufigen Kenntnis $17^2 = 289$, $18^2 = 324$ schließt dann der Untersekundaner sofort, daß z. B. die Quadratwurzel aus 3 zwischen 1,7 und 1,8 liegt und außerdem näher bei 1,7. Im Kopf wird dann gebildet

$$1,74^2 = (1,7 + 0,04)^2 = 2,89 + 2.\ 17.\ 4.\ \frac{1}{1000} = 2,89 + 0,136$$

und ebenso

$$1,73^2 = 2,89 + 6.\ 17.\ \frac{1}{1000} = 2,89 + 0,102$$

woraus sich denn sofort die Grenzen $1,73 < \sqrt{3} < 1,74$ ergeben.

Für die Bildung engerer Grenzen würde man natürlich die Feder zum Teil mit benutzen zum Aufschreiben der Zwischenresultate. Es ist aber auch beim schriftlichen Rechnen darauf zu achten, daß die überflüssige Bildung des Quadrates von b, in unserem Falle von 0,03 und 0,04 vermieden wird. Auf ein Grenzverfahren, das schneller engere Grenzen liefert, sei hier nur kurz hingewiesen, da es vielleicht den Alten auch schon zugänglich war. Es beruht nämlich auf dem im Altertum bekannten

[1]) Cantor, Geschichte der Mathematik (2. Auflage) I S. 57.

[2]) Rudio: Archimedes, Huygens, Lambert, Legendre. Vier Abhandlungen über die Kreismessung. Leipzig, B. G. Teubner.

[3]) H. v. Treitschke, Vorlesungen über Politik I 121.

Satze, daß das geometrische Mittel aus zwei Zahlen kleiner ist als das arithmetische, aber größer als das harmonische[1]).

Nach dieser Abschweifung kehren wir zu Cauer zurück. Eine Stelle bei ihm ruft, vom mathematischen Standpunkt aus, Widerspruch hervor. Bei der Erwähnung der geometrischen Darstellung der Quadratwurzel sagt er: „Wie man ja auch heute noch die Wurzel theoretisch vollkommener konstruieren als berechnen kann". Theoretisch, das soll wohl heißen abstrakt, ist z. B. $\sqrt{2}$ die Diagonale eines Quadrats mit der Seite 1. Die mit der Hand ausgeführte Konstruktion liefert eine Strecke, die je nach der Feinheit der gewählten Mittel der wahren Größe sich nähert. Die Annäherung ist nun praktisch nicht beliebiger Steigerung fähig, während irgend ein rechnerisches Verfahren beliebig weit auch praktisch fortgesetzt werden kann, jedenfalls weiter als das zeichnerische. Vermutlich ist die Cauersche Bemerkung durch folgenden Gedankengang entstanden: Die irrationale Größe $\sqrt{2}$ ist geometrisch durch einen endlichen Prozeß vorstellbar als Diagonale des Einheitsquadrats; arithmetisch ist sie dagegen durch einen unendlichen Prozeß definiert, etwa durch den Kettenbruch oder durch eine Fundamentalreihe oder durch einen Dedekindschen Schnitt. Demgegenüber muß aber betont werden, daß die Vorstellung der Diagonalen ebenso eine Annäherung ist wie der unendliche Dezimalbruch 1,4142 · ·. Es führt uns das freilich tiefer in erkenntnis-theoretische Fragen, auf die neuerdings F. Klein[2]) besonders wieder aufmerksam gemacht hat.

Die Irrationalität, auf die Cauer auch eingeht — in mathematischen Vertretungsstunden hat er sogar, wie er schreibt, mit seinen Primanern die Existenz dieser Größen behandelt —, spielt in der Tat im Altertum eine große Rolle. Es ist ein feiner Zug, wenn das, was wir jetzt im Anschluß an die späteren Übersetzer irrational nennen, ursprünglich *ἄλογος* hieß. Der Existenzbeweis für die irrationale Zahl $\sqrt{2}$, den Cauer seinen Primanern vortrug, ist ein Beweis durch Konstruktion. Die geometrische Konstruktion als Existenzbeweis findet sich sehr viel in der Geometrie der Alten, wenigstens nach den Anschauungen des dänischen Geschichtsschreibers der Mathematik, Zeuthen[3]). Moritz Cantor, der deutsche Historiker der Mathematik, teilt allerdings die Zeuthensche Ansicht nicht, wie der Verfasser aus einer brieflichen Mitteilung des Herrn Cantor erfahren hat. Der Beweis, daß $\sqrt{2}$ kein ratio-

[1]) Vgl. Friedrich Meyer, Elemente der Arithmetik und Algebra, Halle 1895, S. 75.

[2]) Vgl. Klein, Vorlesung über Differential- und Integralrechnung, eine Revision der Prinzipien. Leipzig 1902, B. G. Teubner.

[3]) Mathematische Annalen XLVII S. 222. Vgl. auch die Programmarbeit des Verfassers (Remscheid 1901) S. 15.

naler Bruch ist, findet sich schon bei Aristoteles[1]). Die Behandlung des Rationalen und Irrationalen bei Euklid ist heute noch recht brauchbar. In dem jüngsten deutschen größten Werke über höhere Algebra[2]) wird z. B. Euklid auf der zweiten Seite schon angeführt. Das Euklidische Verfahren des Aufsuchens von dem größten gemeinsamen Maß zweier Strecken ist sogar in den Rechenunterricht übergegangen, wo es in Sexta und Quinta noch vielfach geübt wird, wenn es sich darum handelt, den größten gemeinsamen Teiler zweier Zahlen zu finden. Es wäre noch die Frage, ob es nicht empfehlenswert wäre, das rechnerisch für die Schüler schwer zu verstehende Verfahren schon in den unteren Klassen in wirklich euklidischer Weise durch Streckenabtragen an ganz bestimmt gewählten Strecken klar zu machen. Später muß dann, auf dem Gymnasium in Untersekunda, vor der Ähnlichkeitslehre das Verfahren auch an beliebig gewählten Strecken wiederholt wirklich durchgeführt werden, damit den Schülern so der Begriff des Verhältnisses zweier Strecken gut zum Bewußtsein kommt.

Die oben erwähnte Zeuthensche Arbeit bringt uns auf mathematische Leistungen des Altertums, die Cauer nicht erwähnt, die aber im mathematischen Unterricht aller höheren Lehranstalten, nicht nur des humanistischen Gymnasiums alten Stils, viel behandelt werden. Zeuthen spricht von dem Delischen Problem, d. h. von dem Problem der Verdoppelung des Würfels. Es gehört dieses Problem zu den drei berühmten, die, vom Altertum uns überliefert, erst im abgelaufenen Jahrhundert eine endgültige Beantwortung gefunden haben. Die beiden anderen Probleme sind die Dreiteilung des Winkels und die schon erwähnte Quadratur des Kreises. F. Klein hat diese drei Probleme im Sommer 1894 in einer zweistündigen Vorlesung behandelt[3]) mit besonderer Rücksicht auf die Bedürfnisse der künftigen Oberlehrer. Was die Quadratur des Kreises betrifft, so ist jetzt fast populär geworden, daß man seit 1893 einen einfachen, von D. Hilbert gelieferten Beweis für die Transcendenz der Zahl e besitzt, aus dem dann die Transcendenz von π leicht hervorgeht. Für die beiden anderen Probleme ist die Behauptung, erst das abgelaufene Jahrhundert habe die endgültige Beantwortung gebracht, dahin zu verstehen, daß die Natur der die Probleme charakterisierenden Gleichungen erst ganz klar erkannt werden konnte auf Grund der modernen Algebra, der Galoisschen Theorie.

Damit kommen wir zu einem wesentlichen Unterschied zwischen der alten Mathematik und der neuen, einem Unterschied, auf den auch Cauer — aber in anderem Zusammenhang — auf-

---

[1]) Simon, Mathematik S. 60.

[2]) Heinrich Weber, Algebra. Zwei Bände. Braunschweig, Vieweg.

[3]) F. Klein, Ausgewählte Fragen aus der Elementargeometrie. Leipzig, B. G. Teubner.

merksam macht. Und dieser Unterschied liegt — um einen Ausdruck zu gebrauchen, der in den letzten Jahren in der mathematischen Welt eine Rolle gespielt hat — in der Arithmetisierung der Mathematik. Es ist das eine Frage, auf die man in Oberprima sehr wohl näher eingehen kann, auch wenn dann etwas weniger Aufgaben gerechnet werden. Cauer wird jedenfalls damit auch einverstanden sein, sowie er wohl seine Zustimmung geben wird zu dem schon von anderen gemachten Vorschlage, in der Reifeprüfung mitunter eine Reproduktion zu verlangen. Eine klare und gewandte Darstellung z. B. der Verdoppelung des Würfels könnte nach Ansicht des Verfassers mehr mathematische Reife zeigen als die Lösung so mancher Aufgaben, wie sie heute beliebt sind.

Zu den drei berühmten Problemen des Altertums, die also der Schulbehandlung zugänglich sind, kommt noch ein viertes, das Cauer streift, wo er von Leistungen Bernhard Riemanns spricht. Es ist dieser Abschnitt des Cauerschen Buches meiner Ansicht nach nicht ganz glücklich. Das Problem, das B. Riemann in Angriff genommen hat, ist doch tiefer als die formale Behandlung von n Dimensionen. Es betrifft die Grundlagen der Geometrie, eine Frage, die auch erst im abgelaufenen Jahrhundert gelöst wurde, nachdem sie über 2000 Jahre das mathematische Interesse beschäftigt hatte. Die Frage lautet kurz so:

Ist das 11. Axiom bei Euklid wirklich ein Axiom oder ist es ein Lehrsatz?

Dieses 11. Axiom — oder, wie es nach philologischen Forschungen gezählt werden müßte, das fünfte — heißt:[1])

Wenn zwei gerade Linien von einer dritten so geschnitten werden, daß die beiden innern, an einerlei Seite der schneidenden Linie liegenden Winkel kleiner als zwei Rechte sind, so treffen die beiden geraden Linien, wenn man sie so weit, als nötig ist, verlängert, an eben der Seite zusammen, an welcher die Winkel liegen, die kleiner als zwei Rechte sind.

Immer wieder waren Versuche aufgetaucht, das Axiom zu beweisen, das heißt es als logische Folgerung der anderen Axiome hinzustellen. Jetzt weiß man, daß die Versuche vergeblich sind.

Man kann ein in sich durchaus folgerichtiges System der Geometrie aufbauen, in dem das 11. Axiom nicht gilt, und kommt so zu der Nicht-Euklidischen Geometrie. Dieser wichtige Zweig der modernen Mathematik trägt also seinen Namen nach dem großen Mathematiker des Altertums. Auch ein anderer großer Mathematiker des Altertums ist in den letzten Jahren innerhalb dieses Gebietes häufig genannt worden. Neben der Nicht-Euklidischen Geometrie haben wir jetzt auch eine Nicht-Archimedische Geometrie.

[1]) Euklids Elemente, übersetzt von Hauff (Marburg 1807) S. 4.
[2]) Mitteilungen aus dem mathematischen Lehrplan. Halle 1891.

Kann man auch davon in der Schule sprechen? Vorgeschlagen ist es schon und zwar von Simon, der allerdings selbst auf diesem Gebiete produktiv gearbeitet hat[1]). Eine eingehende Behandlung ist natürlich ausgeschlossen. Vielleicht bietet sich aber einmal in Unter- oder besser Oberprima die Gelegenheit, kurz die Stellung der Axiome zu beleuchten. Es wäre das mit eine Art philosophische Propädeutik. Aber auch wenn das nicht geschieht, so hat der mathematische Unterricht wahrlich oft genug Anlaß zu betonen, was wir dem Altertum verdanken.

Ist das nun eine neue Aufgabe des humanistischen Gymnasiums? Soweit die Mathematik in Betracht kommt, ist sicher schon oft und an vielen Gymnasien die Beziehung zum Altertum besprochen worden, so oder ähnlich, wie es vorliegender Aufsatz tut. Zur Ergänzung der reichhaltigen Literaturangaben bei Cauer sei hier auf die schöne Programmarbeit[2]) des oben genannten vor einigen Jahren verstorbenen früheren Mathematikers am Halleschen Stadtgymnasium Friedrich Meyer hingewiesen, eines Mannes, der beim Jubiläum der Universität Halle im Jahre 1894 wegen seiner hervorragenden pädagogischen Tätigkeit zum Ehrendoktor der philosophischen Fakultät ernannt wurde.

Es ist aber auch das, was Cauer fordert, keine besondere Aufgabe des humanistischen Gymnasiums. Die Bedeutung des Altertums für die Mathematik können ebenso gut das Realgymnasium und die Oberrealschule auseinandersetzen, diese vielleicht noch besser; die oben angeführte Stelle aus Archimedes wird, in deutscher Übersetzung vorgetragen, auf dem humanistischen Gymnasium ebenso wirken wie auf den anderen Anstalten. Eine Mitteilung in der Ursprache würde kaum größeren Eindruck machen oder, was die Hauptsache ist, besseres Verständnis erwecken.

---

[1]) Vergl. auch Thaer, Lehrproben Heft 61 und Gille, Lehrproben 1903 Heft 1.

Görlitz. W. Lorey.

ZWEITE ABTEILUNG.

LITERARISCHE BERICHTE.

W. Splettstößer, Biblische Geschichten für die Vorschulen höherer Lehranstalten. Berlin 1903, Trowitsch & Sohn. VIII u. 65 S. 8. geb. 0,60 ℳ.

Mit wachsendem Interesse habe ich die „Biblischen Geschichten für die Vorschule" von W. Splettstößer eingehend durchgesehen und mit großer Befriedigung aus der Hand gelegt. Das Werkchen besitzt meines Erachtens alle Eigenschaften, die man an einem guten Hilfsbuch für den evangelischen Religionsunterricht in der Vorschule sucht. Die Auswahl der Geschichten ist innerhalb der der Vorschule gesteckten Grenzen geschickt und erschöpfend getroffen, es sei denn, daß aus dem A. T. dieser oder jener die Geschichte von Absalom mit ihren hohen, ethischen Momenten und aus dem N. T. die Pfingstgeschichte in ausführlicher Darstellung zur Beleuchtung des Pfingstfestes vermissen möchte. — Gegen die Verteilung auf die zweite und erste Vorschulklasse ist nichts einzuwenden. — Was die Hauptsache, die Darbietung des geschichtlichen Stoffes, betrifft, so hält sich das Buch in wohltuender Weise ebenso fern von einer Darstellung à la Wiedemann, die kindlich sein soll, aber oft trivial wird, wie von einem „Pressen aufs Wort", läßt aber die Worte der H. Schrift durchaus zu ihrem Rechte gelangen. Es erinnert dadurch vielfach vorteilhaft an das „erste Religionsbuch" von Schneider, nur daß es dieses an Reichhaltigkeit, übersichtlicher Gruppierung u. a. übertrifft. Sollte sich der Verfasser entschließen können, bei einigen Geschichten z. B. der Schöpfung und der Geburt des Heilandes, sich noch mehr an das Bibelwort zu halten, so würde er sich den Dank derer erwerben, die sich von gewissen Geschichten nichts gern abmarkten lassen. — Zur Gewinnung ethischer Gedanken und zur Anwendung bietet das Buch bei jeder Geschichte Bibelsprüche oder Liedstrophen oder Gebete in großer Auswahl, die durchaus eine geglückte zu nennen ist; nur wäre in der schließlichen Zusammenstellung des Memorierstoffs Luthers Erklärung zu den Geboten als für die Vorschule verfrüht abzulehnen und dafür das Glaubensbekenntnis zu wünschen.

— Dem inneren Werte des Hilfsbuches entspricht die äußere Ausstattung vollkommen.

Ich wünsche dem Büchlein ein gütiges Geschick und den Weg in recht viele Vorschulen zum Segen des so wichtigen Religionsunterrichtes.

Berlin. Emil Troschke.

Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische herausgegeben von Karl Brandt, Richard Jonas und Jakob Loeber. I. Teil: für Quarta auf Grund der preußischen Lehrpläne von 1901 bearbeitet von Karl Brandt. Leipzig 1903, G. Freytag. VI u. 120 S. 8. geb. 1,60 *M*.

Das Übungsbuch von Brandt will den Lehrplänen von 1901 in vollstem Maße Rechnung tragen; der Verfasser legt Wert darauf, daß es sich hier nicht bloß um eine Überarbeitung eines vorhandenen Lehrbuches handelt, sondern daß er es ganz vom Geiste der neuen Lehrpläne habe durchweben lassen wollen. Da dem lateinischen Unterrichte wieder etwas mehr Zeit gewidmet ist, so wollte der Verfasser auch in diesem Übungsbuche das Ziel des Unterrichts ein wenig höher stecken. Der Text soll nunmehr nicht bloß Rückübersetzung sein, in welcher „bis dahin die geistlose Paraphrase herrschte“. In den zusammenhängenden Stücken ebenso wie in den Einzelsätzen soll das — im übrigen möglichst eingeschränkte — grammatische Pensum gründlich geübt werden. Die Lehraufgabe der Klasse schreibt, abgesehen von der Kasuslehre, „besonders Wichtiges aus der Tempus- und Moduslehre“ vor und zwar „im Anschluß an Musterbeispiele“. Er hat diesen Teil der grammatischen Aufgabe weder an den Anfang noch an das Ende stellen wollen, sondern, eben zum Zwecke gehöriger Einübung das ganze Jahr hindurch, mit der Kasuslehre verwebt. Die bezüglichen Regeln werden kurz angegeben. Das Wörterverzeichnis ist an jedes einzelne Stück angeschlossen, damit der Schüler sogleich „darauf loslernen“ könne, ohne die zugehörigen Vokabeln aufsuchen und aufschreiben zu müssen. Anschluß an eine bestimmte lateinische Grammatik ist für die Kasuslehre absichtlich nicht bezweckt worden.

Dieser Darbietung der Beispiele und Sätze und überhaupt der gesamten grammatisch-stilistischen Leistung des neuen Übungsbuches kann ich im wesentlichen beipflichten. Daß die Sätze nicht zu schwierig sind, wurde auch von Herrn Oberlehrer Lipphausen festgestellt, der zur Zeit an unserer Anstalt den lateinischen Unterricht in Quarta erteilt und mich bei der Prüfung des Buches unterstützt hat. Zweckmäßig ist es, daß bei schwierigen Verbalkonstruktionen auch immer gleich Stücke zur Einübung des Passivs folgen.

Unseren Wünschen würde es entsprechen, wenn auch die Regeln der Kasuslehre in der Kürze angegeben wären, so daß

die Schüler das für sie Erforderliche in einem Buche zusammen hätten; das ist für Quarta eine wesentliche Erleichterung des Unterrichts.

Da der Verfasser sich gegen die bloße Paraphrase wendet, so muß er auch, dem Deutsch-Latein gegenüber, den guten deutschen Ausdruck scharf betonen; das ist denn auch der Fall (79 „in Ruhm stehen" ist mir unbekannt). Daß jedoch nun zu dem gewählten deutschen Ausdruck ohne weitere Erklärung und Ableitung der ganz andersartige lateinische als Übersetzungsbeihilfe hinzugefügt wird, halte ich für nachteilig. Allerdings schreibt Brandt vor: „der Lehrer wird hier vielleicht passend die Wörter und Phrasen vor der Durchnahme des Übungsstückes vorlesen und lernen lassen". Aber gerade für die Erlernung wäre es wesentlich, daß die deutsche Wendung und der lateinische Ausdruck durch ein erläuterndes Wort vermittelt würden (z. B. eisdem rebus praeesse bei denselben Ereignissen die Leitung haben. — plures praeter consuetudinem armati ungewöhnlich viele Bewaffnete u. s. w. — Sogar aemulatione ducti von Eifersucht getrieben!). Sieht man davon ab, so geraten wir nunmehr, auf dem umgekehrten Wege, in denselben Schaden hinein, den wir beim Gebrauch der Spezialwörterbücher beklagen: feine deutsche Wendung und fremdsprachlicher Ausdruck unverstanden, mechanisch nebeneinander! — Für unzweckmäßig halte ich es auch, daß in dem Wörterverzeichnis auf Genitiv, Geschlecht, Stammformen u. ä. verzichtet wird; woher soll da die Gewöhnung kommen, wenn der Schüler diese Sachen nicht bei der Erlernung zur Hand hat? Auch die Bezeichnung der Quantität ist zu geringfügig (z. B. expeditus, pila, diutinus). Mehrfach ist die Ausbeutung des Nepos-Sprachgebrauchs stark übertrieben. (Vgl. communitas Leutseligkeit; sogar amissus, us Verlust — auf zweifelhafter Lesart beruhend!)

Inhaltlich bietet das Übungsbuch den genauesten Anschluß an die geschichtliche Lehraufgabe der Klasse. Soweit diese in den zusammenhängenden Stücken zur Darstellung gelangt, erfüllt das Buch seine Aufgabe in vorzüglicher Weise; wir meinen, daß nach dieser Richtung hin hier wirklich eine hervorragende Leistung vorliegt. Dagegen bezweifle ich, daß bei den Einzelsätzen der leitende Grundsatz in solcher Schärfe hätte hervorgekehrt werden müssen. Bei diesen Sätzen, die von Anfang an über die Gesamtgeschichte des Altertums hin- und herfahren, ist ja doch auf ein volles Verständnis gar nicht zu rechnen. Bei Einzelsätzen bleibt die Hauptsache, daß sie einfach und einleuchtend sind; Brandts Bestreben, auch ihnen durchaus ein Cornelius Nepos-Gepräge zu geben, verleitet ihn zuweilen zu geschraubter Satzbildung (z. B. V. Ihr Eumolpiden, die mich verflucht haben, stürzt die Säulen ins Meer u. s. w.; Du, Alcibiades, der ein so großes Wohlwollen erfahren hatte, bist, aufgeweckt durch das Geprassel der Flamme,

geflohen und gefallen. XVIII. Dem Knaben, der meldete. daß ungewöhnlich viele Bewaffnete zum Vorschein kämen, befahl Hannibal, er solle an allen Türen herumgehen). — Angehängt ist ein kurzes Verzeichnis von Synonymen und einiges Stilistische. Mit der Erklärung von vis (wirkende Gewalt) wird der Quartaner nichts anzufangen wissen; ebensowenig mit Stilist. 4. 5. 6 „kein" wird oft übersetzt wie „nicht" u. s. w. Das sind keine stilistischen Vorschriften, sondern bei der Lektüre gelegentlich zu besprechende Spracherscheinungen.

Im einzelnen bemerken wir noch: im Wörterverzeichnis 6 heißt es „bona existimatio der gute" — Name oder dgl. ist hinzuzufügen. — In der Schreibweise i oder j ist keine Folgerichtigkeit ersichtlich (vgl. jucunda, ejus, jam, adjutum neben eiusmodi, iniuriae, alicuius u. s. w.).

Mülheim am Rhein. Paul Goldscheider.

R. Schnee, Hilfsbüchlein für den lateinischen Unterricht. Gotha 1903, F. A. Perthes. Erster Teil: Phrasensammlung. 103 S. 8. 1 ℳ. Zweiter Teil: Stilistische Regeln. 81 S. 8. 0,80 ℳ.

Solange beim Abiturientenexamen eine selbständige Übersetzung in das Lateinische verlangt wird, die neben der Anwendung der wichtigsten stilistischen Regeln auch einen gewissen Wort- und Phrasenschatz voraussetzt, wird der Schüler sich auch angelegen sein lassen müssen, sich ein sicheres Wissen hierin anzueignen. Seitdem aber das systematische Vokabellernen auf den Gymnasien so gut wie verschwunden ist, macht sich jetzt besonders in den oberen Klassen eine erschreckende Unwissenheit bemerkbar. Diesen zweifellos bestehenden Übelstand will der Verfasser beseitigen helfen. Sein Buch scheint mir dazu in hervorragender Weise geeignet.

Was zunächst Teil I (Phrasensammlung) betrifft, so hat er darin das in den einzelnen Klassen sowohl aus den Übungsbüchern (Ostermann, Busch) wie aus der Lektüre gewonnene Material in der Reihenfolge fixiert, wie sie der Lehrgang unserer Gymnasien vorzeichnet: auf S. 1 die wenigen Phrasen für Sexta, S. 2—6 die für Quinta, selbstverständlich nach grammatischen wie sachlichen Gesichtspunkten gruppiert; S. 7—12 das Phrasenmaterial aus den allgemein gelesenen Viten des Nepos; S. 13—15 Phrasen „im Anschluß an die Grammatik" aus dem Pensum der Quarta. Es folgen die Schriftsteller der Untertertia bis Oberprima in der Weise, daß jedesmal dem aus den Schriftstellern entnommenen, dem Fortschreiten der Lektüre folgenden Phrasenmaterial die im Anschluß an die Grammatik der einzelnen Klassen gesammelten Phrasen folgen. Benutzt sind nur die regelmäßig auf dem Gymnasium gelesenen Schriften: Nepos, Caesar

I—VII, Cicero in Cat. I—IV, de imp. Cn. Pomp., pro reg. Deiot., pro Archia, in Verr. IV, de sen., Lael., Tusc. I und V, de orat. I; Sallust Catil. und Jug.: Livius I, XXI, XXII; Tacit. German. (1—27) und Annal. I und II.

So hat der Verfasser den Versuch gemacht, „einen gewissen Kanon der wichtigsten lateinischen Ausdrücke und Phrasen, eine Art eisernen Bestand, festzustellen und auf die einzelnen Klassen zu verteilen“.

Dem Lehrer wird dadurch das zeitraubende Diktieren erspart, die Einprägung geschieht systematisch, so daß der Lehrer der folgenden Klasse sich leicht vergewissern kann, wie weit die Schüler das vorauszusetzende Phrasenmaterial beherrschen, und es durch Wiederholung zu befestigen vermag. So kommt, da das Phrasenmaterial von Sexta bis Prima nach den Klassenpensen geordnet und scharf abgegrenzt ist, durch dieses Buch Einheitlichkeit und systematischer Betrieb in die Einprägung des Stoffs; immer im Anschluß an die Lektüre bezw. an das grammatische Pensum der einzelnen Klassen. Allein schon aus diesem Grunde werden mit mir viele Fachgenossen das Büchlein freudig begrüßen.

Da aber der Verfasser nur solche Ausdrücke gewählt hat, die bei demselben Schriftsteller oder in den anderen Schulschriftstellern häufiger vorkommen, so sorgt er — und das verdient besonders hervorgehoben zu werden — auch für eine systematische Förderung der Lektüre; für das sprachliche Verständnis wie auch (durch seine guten Verdeutschungen) für eine gute deutsche Übersetzung.

Besondere Anerkennung scheint mir Teil II zu verdienen, von dessen 17 Abschnitten I das *Ἓν διὰ δυοῖν*, II Bilder (Metaphern), III Verschiedenheit (des Deutschen und des Lateinischen) in den Beziehungen, IV phraseologische Ausdrücke, VI (Zahl V ist bei der Numerierung durch ein Versehen ausgefallen, so daß die Abschnitte VI—XVII um 1 zurückzunumerieren sind, statt VI muß es heißen V, statt VII: VI u. s. w.) den „genaueren Ausdruck im Lateinischen“, VII—XII Substantivum, Adjektivum, Zahlwörter, Pronomina, Verba und Adverbien behandeln; dabei sind die Synonyma (in wohlbeschränkter Auswahl) auf die einzelnen Kapitel verteilt, was Ermüdung vermeidet; XIII und XIV behandeln Präpositionen und Konjunktionen (darunter werden hier die korrespondierenden Partikeln et-et neque-neque u. s. w. verstanden), XV Periodenbildung, XVI Satzverbindung, schließlich XVII die Wortstellung.

Als wertvoll hebe ich folgende Kapitel hervor: I (Hendiadyoin, S. 1—5), zu dem der Verfasser im Vorwort treffend bemerkt: „Die Erscheinung des H. ist dem Latein so eigentümlich und dem Deutschen so widerstrebend, daß man sich nicht wundern kann, wenn ohne eingehendere Betonung

und ohne das Memorieren der wichtigsten Beispiele selbst ein Primaner sich sehr selten entschließt, diese außerordentlich häufige Ausdrucksweise anzuwenden, ja auch nur bei der Übersetzung ins Deutsche zu beachten". Von den angeführten Beispielen dazu hebe ich einige besonders glückliche hervor: furor et amentia „sinnlose Leidenschaft", merito ac iure „mit vollem Recht", mandata et litterae „schriftliche Aufträge", fuga stragesque „schwere Niederlage", inopinatus ac novus „völlig überraschend", petere et hortari „dringend ermahnen", satiare et explere „voll befriedigen" u. s. w.

Recht gut scheint mir Kapitel II „Bilder" (Metaphern) gelungen zu sein, zu dem der Verf. folgende Vorbemerkung für den Schüler gibt: „Bildliche Ausdrücke statt der eigentlichen wendet sowohl die lateinische wie die deutsche Sprache an. Teilweise sind diese in den beiden Sprachen gleichartig, teils sind sie verschieden; oft braucht der Deutsche eine Metapher, wo der Lateiner den eigentlichen Ausdruck wählt". Daher behandelt A. Gleichartigkeit der Bilder, z. B. „aus den Augen gehen" ab oculis alicuius abire; „Licht der Welt erblicken" in lucem edi u. s. w. B. Verschiedenartigkeit der Bilder, z. B. „im Herzen des Staats" in visceribus rei publicae; „gediegene Bildung" exquisita doctrina; „der Krieg bricht aus" exardescit bellum; „es ist mir verborgen" me fugit u. s. w. — C. Dem Bild im Deutschen entpricht kein Bild im Lateinischen: z. B. Arm eines Flusses pars fluminis; „Mitglied des Senats" senator; vom Throne stoßen regno pellere; „schlagender Beweis" magnum argumentum.

Kapitel III handelt von der Verschiedenheit (des Deutschen und Lateinischen) in den Beziehungen; der Lateiner stellt sich oft auf einen anderen Standpunkt als der Deutsche: initium facere a anfangen mit; im Rücken a tergo; in sein Haus aufnehmen tecto recipere; „jemanden bei seinen Studien unterstützen" studia alicuius adiuvare; „jemanden in seinem Wahnwitz bestärken amentiam alicuius augere u. s. w.

Aus Kapitel IV hebe ich Abschnitt 6 „Satzerweiterung" des Deutschen hervor, wo der Lateiner nur ein Wort an hervorragender Stelle braucht, z. B. „ich bin der einzige, der dies einsieht" unus hoc intellego; Kapitel VI „Genauerer Ausdruck im Lateinischen", z. B. jemanden ermutigen animum alicuius confirmare; jemanden verstehen orationem alicuius intellegere; jemandem willfahren voluntati alicuius obsequi.

Für die viel — und mit Recht! — gerühmte „logisch-sprachliche Schulung" aber sind Kapitel VII und Kapitel XV besonders wertvoll: VII (Substantivum): Oft ist für ein deutsches Substantiv kein lateinisches verwendbar, da das lateinische (abgesehen von einigen Fällen) „nur eine zeitlich wie begrifflich

feststehende Bedeutung hat, das deutsche Substantiv dagegen von der Gegenwart, Vergangenheit oder Zukunft gebraucht werden kann"; Beispiel „Tod":

1. ich zweifle nicht an dem Tode des Feldherrn non dubito quin imperator mortuus sit.
2. ich sah seinen Tod voraus eum moriturum esse providi.
3. die Schnelligkeit raubt das Gefühl des Todes celeritas sensum moriendi abstrahit.
4. ich war bei seinem Tode zugegen morienti interfui.

Aus XV (Periodenbildung) greife ich nur Regel 1 und 3 heraus. 1: Suche bei einer Reihe deutscher Haupt- und Nebensätze den wichtigsten Gedanken heraus, dem alle andern grammatisch unterzuordnen sind. Beispiel: Häufig verspüren Schwerkranke, wenn die Fieberhitze sie quält und sie kaltes Wasser getrunken haben, anfangs Erleichterung, um nachher weit heftiger zu leiden. Es liegt auf der Hand, daß nicht der deutsche Hauptsatz „Schwerkranke verspüren" den Hauptgedanken enthält, sondern der Infinitiv „um zu leiden". Folglich wird aus diesem lateinisch der Hauptsatz zu bilden und die andern Sätze ihm unterzuordnen sein.

3. Regel: der Hauptgedanke der Periode, die lateinisch Hauptsatz wird, ist nicht selten in einem deutschen Nebensatze zu suchen. Beispiel: man braucht dies Buch nur durchzulesen, **um zu erkennen** hunc librum qui perlegerit, **intelleget**.

Zum Schluß wenige allgemeine Bemerkungen. Aus der Fülle der Abschnitte, Regeln und Beispiele konnten stets nur einige hier angeführt werden. Besonders gerühmt sei noch folgendes: die außerordentliche, durch verschiedenen Druck noch bedeutend erhöhte Übersichtlichkeit in der Anordnung des Stoffes durch Einteilung in Kapitel, Abschnitte und Unterabschnitte, wobei stets Verwandtes zusammengestellt ist, 2. daß keine Regel ohne Beispiele gegeben, 3. daß die Belege aus den Schriftstellern, wo es wünschenswert, hinzugefügt sind. Dazu kommt überall größtmögliche Kürze bei aller Klarheit und Schärfe in der Fassung der Regeln. — Teil I soll von Quinta, Teil II von Sekunda an (nach Ansicht des Verfassers) benutzt werden.

Dieses Büchlein wird seinen Weg schon machen, aus drei Gründen: 1) weil es geistvoll angelegt ist und so den Schüler wirklich die Verschiedenartigkeit beider Sprachen, des Deutschen und des Lateinischen, kennen und so die Eigenartigkeit auch seiner Muttersprache tiefer verstehen lehrt,

2) weil es (besonders durch Kapitel III und XV des 2. Teils) wirklich die logisch-sprachliche Schulung fördert (selbstverständlich, wenn der Lehrer tüchtig ist),

3. weil es durch seine systematische Anlage, wenn sein

Inhalt planmäßig eingeprägt wird, das Verständnis der Lektüre bedeutend erleichtert.

Hamburg. W. Capelle.

J. Wulff und E. Bruhn, Aufgaben zum Übersetzen ins Lateinische (Frankfurter Lehrplan). Zweiter Teil: Aufgaben für die Obertertia der Gymnasien bezw. Obertertia und Untersekunda der Realgymnasien. Berlin 1903, Weidmannsche Buchhandlung. IX u. 196 S. 8. geb. 2,20 ℳ.

Wie ein rechter Vater alles tut, um seinen Sohn vorwärts zu bringen und ihm den Lebensweg zu erleichtern, so sorgen die Lehrer des Frankfurter Goethe-Gymnasiums dafür, alle Hindernisse zu beseitigen, alle „Klötze und Wacken“ aus dem Wege zu räumen, welche die erfolgreiche Durchführung ihres Lehrplans stören oder hemmen. Sie haben für ihr System geeignete Lehrbücher sich selbst geschaffen, weil die sonst vorhandenen für ihre Zwecke nicht paßten oder den lehrplanmäßigen Fortschritt verzögerten. In die Reihe dieser Hauslehrmittel, sozusagen, gehört auch das vorliegende Übungsbuch von Wulff und Bruhn. Es bildet die Fortsetzung des schon im Jahre 1898 erschienenen Übungsbuches zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische für den Anfangsunterricht reiferer Schüler nach dem Frankfurter Lehrplan von J. Wulff; es lehnt sich also ebenso wie dieses an das Lat. Lesebuch und die Wortkunde von Wulff, an die Lat. Formenlehre für Schulen mit dem Frankfurter Lehrplan von Perthes-Gillhausen und vor allem an die Lat. Satzlehre von Reinhardt an. Jener erste Teil des Übungsbuches ist von uns in dieser Zeitschrift 1899 (Bd. LIII) S. 112 besprochen worden.

Die hier vorliegende Fortsetzung ist für die O III der Gymnasien und Realgymnasien und für die U II der Realgymnasien bestimmt. Der erste Teil (81 Seiten) will in Einzelsätzen die Teile des Satzes nach Reinhardts Syntax § 1—145 einüben. Nur der wirksamen Einübung des Pensums wegen sind Einzelsätze gewählt. Aus diesem Grunde und in Anbetracht dessen, daß der Schüler, der sie übersetzen soll, erst im zweiten Jahre Latein treibt, wird man diese nicht üblen Einzelsätze billigen. Sie sowohl wie die von S. 82 an folgenden zusammenhängenden Stücke sind mit Erlaubnis der Verlagsbuchhandlung zum Teil nach den Aufgaben von Haacke und Köpke geformt, die sich nach allgemeinem Urteil bewährt haben. In der Bearbeitung des ganzen Materials verrät sich ein unleugbares Geschick. Damit der Schüler nicht auf gedankenloses Übersetzen verfällt, muß das Übungsbuch die für eine und dieselbe Sache im Deutschen möglichen Wendungen bunt durcheinander abwechseln lassen. Wenn ferner alle Sätze eines Stückes nur Beispiele für eine einzige in der Überschrift angedeutete Regel sind, so wird der Schüler mühelos, ja

mechanisch die richtige Übersetzung finden. Beides ist hier geschickt vermieden. Die Verfasser wechseln mit den verschiedenen Möglichkeiten des Ausdrucks z. B. für den lateinischen Infinitivsatz im Deutschen ab und fassen meistens mehrere Paragraphen der Grammatik in einem längeren Übungsstücke zusammen.

Unter den vorliegenden Aufgaben sind einzelne als besonders bemerkenswert hervorzuheben. So übt Stück 10 die verschiedenen Weisen der Übersetzung des lateinischen Passivs, Stück 11 desgl. der Coniugatio periphrastica, Stück 12 die lateinische Wiedergabe des deutschen Partic. Präter. von Intransitiven ein. Da also hier der deutsche Ausdruck grammatisch sich mit dem lateinischen nicht immer deckt oder erst umgeformt werden muß, so ist dies zugleich eine vortreffliche stilistische Übung. Aus der Reihe der zusammenhängenden Übungsstücke, die zum kleineren Teile nach Nepos Milt. Them. Aristid. Paus. Cim. Iphicr. Phocion, zum größeren nach Cäsars bell. Gallicum I—VI geformt sind, seien als besonders zweckmäßige Ergänzung des Nepos genannt die freien Aufgaben über Polykrates, Sperthias und Bulis, über die Vorgeschichte der Perserkriege, Coriolan, Cato Censorius und den jüngeren Scipio Africanus. Den Schluß dieses Teiles wie des ganzen Buches bildet ein längerer Abschnitt Variationen und Ergänzungen zu Cäs. b. Gall. Buch I—VI, in welchem mit Cäsars Wortschatz zum Teil andere Stoffe aus der römischen und griechischen Geschichte bearbeitet worden sind. Für Abwechselung und lehrreiche Zusammenfassung und Erweiterung des in der Nepos- und Cäsarlektüre dem Schüler Begegnenden ist also genügend gesorgt. Trotzdem haben die Verf. es so einzurichten gewußt, daß ein besonderes Vokabular nicht beigefügt zu werden brauchte. In der Lektüre nicht vorkommende Vokabeln stehen in den Fußnoten, doch sind die hier gegebenen Hilfen nicht zahlreich und noch sparsamer die Anmerkungen und Einhilfen im Texte, was nur zu loben ist.

Wir zweifeln nicht, daß die sorgfältige und geschickte Arbeit der Verf. im Unterricht der Reformanstalten sich bewähren wird.

Kolberg. H. Ziemer.

H. v. Strauch, Am Grenzwall. Eine Geschichte aus dem Dekumatenlande (138—140 n. Chr.). Freiburg i. Br. 1902, Fehsenfeld. 333 S. 8. 4 *M*.

Da diese Geschichte unter dem Kaiser Antoninus gleich nach dessen Regierungsantritt in den Jahren 138—140 n. Chr. spielt, so sei es gestattet, zunächst eine Charakteristik des Kaisers zu geben, weil sie zum Verständnis vieler Stellen der Erzählung beiträgt. Wir beziehen uns auf das, was Ranke im dritten Bande seiner Weltgeschichte über den Kaiser berichtet (S. 297 ff.).

Antonin war eine von Hadrian durchaus verschiedene Natur.

Weit entfernt von dessen heftigem, rücksichtslosem Wesen, besaß er jene freundliche Milde, welche die Herzen gewinnt. Er war nüchtern und fleißig, unter anderem auch im Landbau, jedoch ohne seinen Ehrgeiz darin zu suchen. In allen häuslichen Verhältnissen hat er sich musterhaft geführt; auch von den Fehlern seiner Frau blieb er unberührt.

Nachdem er Hadrians Nachfolger geworden war, bestätigte er alle, die dieser mit höheren Ämtern bedacht hatte, in denselben. Er hat, worin ihm Tiberius vorangegangen war, die Vorsteher der Provinzen sieben, selbst neun Jahre lang in ihrem Amte gelassen. Dadurch kam Stabilität in die Staatsverwaltung. In Antonin selbst erscheint die Monarchie gesichert, gefestigt, selbstgenügsam und stark. Die Soldaten nannten ihn 'Kümmelspalter' wegen seiner Gewissenhaftigkeit. Aber er überwachte auch mit peinlicher Strenge, daß man die Sotdaten nicht ungebührlich behandelte.

Die Schilderung der Zustände im Dekumatenlande bildet den eigentlichen Inhalt des Buches; die einzelnen Abschnitte aber sind zusammengehalten und verknüpft durch die Ereignisse, welche sich auf die Person der Maridia Quietilla beziehen. Diese Frau hat wirklich gelebt; man hat kürzlich an der Via Appia die Reste eines prächtigen Grabdenkmals aus den Jahren 180—190 n. Chr. aufgedeckt mit folgender Inschrift: „Ich war Maridia Quietilla. Von meinem Leben habe ich genug gesagt. Ich habe die Zufriedenheit eines vorzüglichen Mannes, des L. Valerius Januarius, meines Gemahls, erworben". Diese Maridia ist das Kind eines reichen Römers, verwöhnt und verzogen, aber sehr schön und sehr begabt. Sie beherrscht ihren schwachen Vater und auch ihren schönen Gemahl Januarius. Dieser war ein vorzüglicher Sänger, aber das genügte ihr nicht. Nach Außergewöhnlichem dürstete ihr Geist, nach Abenteuern in fernen Landen. Da nun ein Verwandter von ihr praefectus praetorio, also Kriegsminister des Kaisers war, so benutzte sie diesen Umstand. Sie wußte es bei ihm durchzusetzen, daß ihr Gemahl sehr wider seinen Willen eine Centurionenstelle bei den leichten Truppen am Oberrhein bekam. Obgleich es eigentlich nicht erlaubt war, daß die Soldaten von ihren Frauen ins Feld begleitet wurden, so gewährten dies doch öfter kaiserliche Dekrete. Auch dem Januarius wurde gestattet, seine Frau und ihre Dienerschaft mitzunehmen.

In dem Werke erhalten wir nun eine ausführliche Darlegung von der Stellung der Offiziere. Es ist merkwürdig, daß ein großes Gewicht auf die Abstammung der Herren gelegt wurde und daß sich somit zwei ja drei Gruppen von Offizieren vorfanden. Bisweilen, aber selten, stieg ein einfacher Soldat höher hinauf als bis zum Centurio. Darüber gibt uns Anmerkung 1 und über die Titel Anmerkung 4 Auskunft. In verschiedenen Abschnitten des Buches finden wir dann Angaben über die Legions-

soldaten, über die Kohorten der Auxiliar-Truppen, über den Dienst der Mannschaften, über die Befestigungsarbeiten, die sie am Limes zu verrichten hatten, und über die Verpflegung. Auch das Exerzierreglement wird mitgeteilt. Der Dienstbetrieb war sehr ernst und streng, Prügel gab es tüchtig, sogar der Leutnant konnte vom Centurio körperlich gezüchtigt werden. Ferner hören wir, daß der säumige Soldat Strafposten stehen mußte und geringere Verpflegung als die anderen bekam. Wie der Kaiser über ein buntes Völkergemisch herrschte, wie in Rom selbst Leute aus den verschiedensten Ländern wohnten, so finden wir auch Soldaten aus mannigfaltigen Nationen. Ein farbiges Bild tritt uns vor Augen, und manches, was wir nicht erwarten, finden wir da im Heere. Wenn wir bedenken, wie wenig noch in den Landsknechtsheeren und in denen des Dreißigjährigen Krieges für die ärztliche Behandlung der Soldaten gesorgt war, so müssen wir erstaunen, wie das hier ganz anders gewesen ist. Es sind den Truppen sowohl Ärzte für die Menschen als auch Tierärzte zugeteilt, und beide stehen in hohem Ansehen. Viele der Ärzte waren Griechen und wurden als solche sehr geachtet. Ich füge eine hierauf bezügliche Stelle aus Harnacks Werk: Die Mission und die Ausbreitung des Christentums in den ersten drei Jahrhunderten (1902) bei. Hier heißt es S. 77: „Zwar hielten sich die Römer noch immer von der Kunst der Medizin fern und beurteilten sie wie eine Art Divination; aber geschickte griechische Ärzte waren auch in Rom gesucht, und der Kultus des Aesculapius, des 'deus clinicus', blühte. Von Rom aus hat er sich über den ganzen Westen verbreitet, hier und da verschmolzen mit dem Kultus des Serapis und anderer Gottheiten, ihm zur Seite und untergeordnet der Kultus der Hygiea und Salus, des Telesphorus und Somnus. Dabei erweiterte sich die Sphäre dieses heilenden Gottes immer mehr: er wurde zum Soter schlechthin, zu dem Gott, der in allen Nöten hilft, zu dem Menschenfreunde (φιλανθρωπότατος). Je mehr man in der Religion nach Rettung und Heilung ausschaute, desto mehr wuchs das Ansehen des Gottes. Er gehört zu den alten Göttern, welche dem Christentum den längsten Widerstand geleistet haben. Darum begegnet er auch in der alten christlichen Literatur nicht selten. In der zweiten Hälfte des zweiten Jahrhunderts und und im dritten war der Äskulapkultus einer der verbreitesten".

Außer dem Dienste des Äskulap war der des Mithras hier im Westen sehr verbreitet (vgl. Harnack S. 534 ff.). Er mußte aber doch eine sehr schwache Religion bleiben, da ihm die ganze hellenische Welt verschlossen blieb. Im Osten fand er fast gar keine Anhänger. Anders im Westen; dort waren die Soldaten Anhänger dieses Kultus, und neben ihnen die syrischen Kaufleute. Man sah ein, daß der Mithrasdienst sehr geeignet war, den Kaiserkult zu unterstützen. Der Kaiser und das Militär haben

ihn geschützt und ihm dadurch auch Bedeutung für weitere Kreise verliehen. Aber eine Religion, die eigentlich nur in der Hauptstadt und sodann an der äußersten Peripherie des Reiches herrschte, einer Peripherie, von der große Teile bald an die Barbaren verloren gingen, eine solche Religion konnte unmöglich den Sieg erlangen. Freilich war die christliche Religion damals nicht siegreich; ihre Anhänger lebten stets in Gefahr, namentlich war der Soldat so gut wie rechtlos. Dafür wird uns ein Beispiel vorgeführt in dem christlichen Soldaten Adeodatus. Von den Römern, die dort am Grenzwall lebten und dienten, werden uns die verschiedensten Typen vor Augen gestellt. Neben den Herren, die sich dem größten Luxus ergaben, finden wir einfache, strenge Römer von altem Schrot und Korn. Wir hören von Frauen, welche die Stellung ihrer Männer zu ihrem Geschäftsnutzen ausbeuteten, und von andern, die nach ernster Römersitte lebten. Eine von denen, welche ihres Mannes Stellung zu ihrem Vorteil ausbeuteten, war Rufa, das Eheweib des Veteranen Maternus. Er bekleidete im vicus Bibiensis (Oos) die Ämter eines Herdenverwalters, Straßenaufsehers, Posthalters und Gastwirtes. War er schon ein kluger Mann, der seinen Vorteil wahrzunehmen verstand, so auch sie. Wir sehen, wie man die Veteranen versorgte.

Unter denen, welche am Oberrhein dienten, finden wir Leute von allen möglichen Nationen, außer echten Römern Germanen, Gallier, auch Griechen. So war der Centurio Bakchylides, ein blonder Riese, griechischer Abkunft, wie er es wenigstens stets behauptete, und ein Nachkomme des Dichterkönigs gleichen Namens. Er war reich und trug deshalb auch einen leinenen Panzer, den sich nicht jeder anschaffen konnte. Solche Panzer hatten schon die Assyrier, die sich im Zuge des Xerxes befanden (vgl. Herodot VII 63). Dieser Bakchylides hatte Verbrecher in die Steinbrüche nach Ägypten leiten müssen und dort die Tochter des Oberpriesters im Serapistempel liebgewonnen. Er sehnte sich darum nach Ägypten und dem reichen Tisch des Serapispriesters. Sein Wunsch ist später erfüllt worden. Der Dichter Bakchylides aus Julis auf Keos, Neffe des Simonides, mit dem er am Hofe Hieros lebte, war ein Feind Pindars (ums J. 388 v. Chr.).

Wir haben schon erwähnt, wie Kaiser Antoninus sein Regiment führte. Das Reich zerfiel in Provinzen. Der Kaiser war der unumschränkte Herr, aber er ließ den Städten und Provinzen eine gewisse Selbständigkeit. In den Städten finden wir verschiedene Klassen der Bürger. Eine sehr schöne, kurz zusammengestellte Darstellung des Regimentes der Kaiser in dieser Zeit finden wir in der Histoire générale von Ernst Larisse und Alfred Rambaud Band I S. II ff. In Aquae (Baden) an den Heilquellen des Oostales bestand nicht mehr nur eine militärische Niederlassung, sondern die civitas Aquensis war, vielleicht schon vor Trajan, von der Einmischung militärischer Kommandogewalt befreit. Und

noch angenehmer war es der Bürgerschaft, als nach dem Regierungsantritt des Kaisers Antoninus Pius auch die Besatzung nach dem Grenzwall verlegt wurde.

In Aquae gehörte der Buchhändler Coselius Marcellus zum Patriziat; denn er war decurio. Als die Wahlzeit der beiden Bürgermeister, der Duumvirn und der Ädilen herankam, forderte die aufstrebende Demokratie ihr Recht. Die Zunft der Holzflößer schlug ihren Obmann, den rührigen Aliquantus, zum städtischen Ehrenamte vor. Aber der reiche Holzhändler fiel trotz aller Anstrengung durch. Er tröstete sich damit, daß aus den alteingesessenen Veteranenfamilien keiner gewählt wurde, sondern daß der Griechenarzt Theodorus und der aus Pompeji stammende Bankier Quintus Cäcilius Jucundus die Würde der Bürgermeister erlangten. In Aquae sowie in mehreren Städten Obergermaniens hatte das reiche Handelshaus der Strigonen Niederlassungen. Die Strigonen stammten aus Syrien. Es ist bekannt, daß schon vor Christo jüdische und syrische Händler in den Städten Ober- und Niedergermaniens ihre Geschäfte betrieben. Deshalb haben auch die dortigen Juden immer behauptet, daß sie an der Verfolgung Christi unschuldig seien.

Man hat das bis zur Zeit der Kreuzzüge immer anerkannt und den Juden vielfach obrigkeitliche Ämter übertragen. So ist es tatsächlich geschehen, daß in Köln ein Jude Bürgermeister war. Als aber die Vorbewegung der Kreuzzüge eintrat, da wurden die Juden verfolgt. Ihnen waren nämlich viele Edelleute Geld schuldig und lösten ihre Schuldscheine dadurch ein, daß sie die Gläubiger totschlugen. Einer dieser syrischen Strigonen war nun ein glühender Verehrer der Maridia Quietilla und wurde in ihr Geschick mit verwickelt.

Ehe wir näher darauf eingehen, sehen wir uns zunächst noch andere Einwohner an. die in Obergermanien ihren Sitz hatten. Da finden wir zunächst östlich von Aquae am wilden Waldberg ein Druidenkloster, das Frau Rufa gern den jüdischen Sklaven Ohad verkaufen wollte. Dieser arme jüdische Junge war unter dem Leichnam seiner Mutter hervorgezogen worden, die in dem letzten jüdischen Kriege des Bar-Koch-Ba unter Hadrian getötet worden war. Als das geschah, war er erst neun Jahre alt, aber er hatte noch den Lobgesang auf Jahve behalten, den die Juden sangen, als ihre letzte Stunde schlug. Erschütternd ist es zu lesen, wie er dem Ensmann, dem deutschen Sklaven, dem er als Hirtenknabe beigegeben war, diesen Gesang vortrug. Die Druiden schlachteten Menschen unter grausamen Qualen, um aus den Todeszuckungen ihrer Opfer zu wahrsagen. Ihr Kult war zwar von den Kaisern aufs schärfste verdammt worden, aber im Geheimen wurde er doch ausgeübt. Um diesem Tode zu entgehen, entfloh Ohad mit dem Ensmann. Als er ergriffen wurde, erlitt der arme Jude den Kreuzestod.

Wir kommen nun zu den Germanen, die dort am Grenzwall zu finden sind. Da sind solche, welche zwar in römischen Diensten stehen, aber doch nicht alle Beziehungen zu ihren Landsleuten abgebrochen haben. So hatte Heimeram die Vorzüge des Römerdienstes in Augusta Vindelicorum kennen gelernt und diente den Römern. Jedoch verehrte er immer noch den Sohn seines alten Gaufürsten, der zugleich eine römische Würde bekleidete und zu der römischen Toga germanische Haartracht trug. Dann hören wir von einem germanischen Sklaven im Dienste des Maternus, der als Knabe feige seinem Stamme untreu geworden und in die Hände jenes Römers gefallen war. Er hatte aber die Überlieferungen seiner Väter nicht vergessen und glaubte an die alten Stammgötter, an Wodan und die deutschen Himmelsherren. Es zog ihn, den ehrlos gewordenen, doch zu seinen Landsleuten. Erst im Tode fand er Ruhe.

Das Hauptinteresse erweckt der Stamm der Amsivaren oder Emsmänner, der sich im Odenwalde zwischen Main und Tauber angesiedelt hat. Der Verf. hat hier die Chronologie nicht beachtet, und zwar ist das mit Absicht geschehen. Was die Geschichte der Amsivaren betrifft, so erzählt sie Tacitus in den Annalen 13, 55. Der Verf. aber hat sie zu seinen Zwecken umgewandelt. Strauch schildert uns die Art, wie sich die Emsmänner angesiedelt und in dem Odenwalde eingerichtet haben. Vieles kommt hier vor, was wir aus Gustav Freytags Schilderungen kennen.

Die Annalen des Tacitus berichten an der oben angegebenen Stelle den Untergang der Amsivarier zur Zeit Neros. Als Bojocalus, das Haupt der Emsmänner, für sein Volk Sitze forderte, da antwortete ihm der Römer Avitus: patienda meliorum imperia. Id diis quos implorarant placitum, ut arbitrium penes Romanos maneret, quid darent, quid adimerent, neque alios iudices quam se ipsos paterentur. Dem Bojocalus wolle er aus Freundschaft Land geben. Darauf ging dieser nicht ein, und man schied in Feindschaft voneinander. Nun sind die Emsmänner lange umhergetrieben, die Jugend fiel in der Fremde, und die nicht Kampffähigen wurden als Beute verteilt. Diese Szene verlegt der Verf. auf das Forum von Aquae. Und nun merkten die Emsmänner, daß es den Kampf um die Existenz gelte.

Und weshalb wollte der Römer das Reich der Amsivaren errichten? Die Strigonen schmuggelten durch das Land und wünschten nicht, daß dieses kleine Land in die Hände der Römer fiele. Deshalb aber gerade mußte und wollte der Legat diese wilden Waldbewohner unterwerfen.

Wir lesen nun eine wunderschöne Beschreibung von dem Leben im Urwalde, das so ganz verschieden war von dem Treiben der Römer. Viele Anklänge an die Edda finden sich, so viele, daß sie hier nicht alle angeführt werden können.

Die übermütige Maridia Quietilla war in die Hände der Ger-

manen gefallen. Sie mußte Magddienst tun und sollte schließlich getötet und geopfert werden. Doch im letzten Augenblicke wurde sie gerettet. Seitdem aber war ihr Hang zu Abenteuern verflogen, und sie lebte dann ruhig in Rom.

Gr. Lichterfelde. R. Fofs.

Fr. Ratzel, Die Erde und das Leben. Eine vergleichende Erdkunde. Zweiter Band. Mit 223 Abbildungen und Karten im Text, 12 Kartenbeilagen und 23 Tafeln in Farbendruck, Holzschnitt und Ätzung. Leipzig u. Wien 1902, Bibliographisches Institut. XII u. 702 S. gr. 8. eleg. geb. 17 ℳ.

In ganz dem nämlichen Geist einer großzügigen Behandlung des Erdenlebens, wie wir sie schon bei der kurzen Besprechung des ersten Bandes an dieser Stelle hervorhoben, schildert Friedrich Ratzel im vorliegenden Schlußband seines schönen Werkes zunächst die Wasserhülle der Erde, d. h. die fließenden wie die stehenden Gewässer des Landes, das Meer und das Eis, das dauernd oder periodisch in höheren Breiten, bezüglich Gebirgshöhen den ganzen Erdball umspannt, in arktischen und antarktischen Räumen fast die Grenze zwischen Land und Ozean verwischend. Darauf folgt die Lufthülle der Erde und das Leben der Gewächse, der Tiere, der Menschheit, allseitig verfolgt auf die unendlich weit verzweigten Wurzeln tellurischer Abhängigkeit.

Meisterhaft hat es Ratzel auch in diesem Schlußband verstanden, den Leser, ohne allzuviel Vorkenntnisse vorauszusetzen, in die massenhaften Probleme, die auf dem weltweiten Wege durch Wasser, Luft und Leben begegnen, derart einzuführen, daß er nicht bloß eine klare Überschau über den derzeitigen Stand der Einzelfragen empfängt, sondern sich auch selbst sein eigenes Urteil zu bilden vermag. Dabei verliert sich die Darstellung nie ins Abstrakte, bleibt vielmehr ausnahmslos konkret, immer anregend und gemeinverständlich, zieht eine trefflich gewählte Fülle beweiskräftiger Einzelfälle heran mit Hilfe der Veranschaulichung durch ganz wundervolles Bilderwerk. Der angehängte „Literaturnachweis" wird bei seiner Auslese nur des Besten vielen willkommen sein.

Es ist ein rechtes Werk zur Aufnahme in Lehrerbibliotheken; aber auch Schüler der obersten Klassen werden es zu reicher Belehrung und Anregung studieren können.

Halle a. S. A. Kirchhoff.

DRITTE ABTEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN, NEKROLOGE, MISZELLEN.

Zu Cäsar.

Caes. BG. VI 31, 5 *Catuvolcus . . . taxo, cuius magna in Gallia Germaniaque copia est, se* *exanimavit.* Um das Taxusgift richtig zu bestimmen, muß man die sich widersprechenden Ansichten der Alten und der Neueren sondern und an der Hand der Tatsachen prüfen.

Die Giftträger des Eibenbaumes (*τάξος, σμῖλαξ; μῖλος* Theophrast h. pl. III 10; *θύμαλον, θύμον* Dioscorides IV 80; VI 12; *taxus* Plin. hist. nat. XVI 10, 20), von dem es in Europa nur eine einzige Art (*taxus baccata* L.) gibt, sind 1) die nadelartigen Blätter, 2) die Samen in den roten Beeren.

1) Die giftigsten Teile sind die immergrünen Blätter, namentlich die jungen, die sich durch ihre hellgrüne Farbe abheben. Ihr Genuß ist für die meisten Tiere und Menschen sehr gefährlich. — Ungenau sagt Theophrast a. a. O. *φασὶ δὲ τὰ μὲν λόφουρα* (Tiere mit langhaarigem Schwanze, wie Pferde, Esel, Maulesel), *ἐὰν φάγῃ τῶν φύλλων, ἀποθνήσκειν, τὰ δὲ μηρυκάζοντα* (die Wiederkäuer) *οὐδὲν πάσχειν.* Für Rinder, Ziegen, Schafe u. a. steht dies fest; vgl. Andr. Matthioli, Comment. zu Dioscorides (Venetiae 1554) zu VI 12 S. 663; Joh. Bodaeus a Stapel, Comment. zu Theophrast (Amsterdam 1644) a. a. O.; Lippold und Funcke, Natur- und Kunstlexikon (Weimar 1801) I 601; Leunis Synopsis II 1043. Die beiden letzteren führen zahlreiche Beispiele an. Nur das Wild im Naturzustande, im Gegensatz zu den Haustieren, wie Wildschweine, Rehe, Hasen u. a. fressen ohne Schaden von den Eibenzweigen (vgl. Beilage zur Allg. Zeit. 1902 No. 257, wo namentlich Conwentz, 'Die Eibe ein absterbender Baum 1892' benutzt ist). Dies bestätigten mir J. Trojan in einem Briefe vom 5. Oktober; eigene Beobachtungen von Oberförster C. Brock, der 30 Jahre lang den großen 'Ibengarten' von 425 Stück Eiben bei Dermbach unter seiner Pflege gehabt hat.

Die tödliche Wirkung für Menschen bezeugen englische Ärzte wie Percival, Mollan (Alfr. Taylor, Die Gifte, übersetzt von Rob. Seydeler, Cöln 1863, III 397 ff., sowie Lippold und Funcke a. a. O.; Dorvault, L'officine, Paris 1889, S. 1007) u. a.

2) Die von einer roten Hülle umgebenen Samen sind giftig.

Bei der Eibe sind die Geschlechter völlig getrennt, d. h. männliche und weibliche Blüten befinden sich auf verschiedenen Bäumen. Daher gehört der Taxus zur XXII. Klasse (Dioecia, zweihäusige) L. Abbildungen bei Leunis a. a. O., Petermann, Deutschlands Flora, Tafel 81; C. Brock, Gartenlaube 1901 No. 33.

Die roten Beeren (Früchte) finden sich im Herbst nur an den weiblichen Eiben. Dies berichtet noch ganz jüngst J. Trojan (Zeitung 'Tag' vom 11. September) von dem 1000jährigen Eibenbaum bei Mönkhagen 10 km von Rostock.

Unrichtig sagt daher Plinius a. a. O. *Mas noxio fructu*, wahrscheinlich verleitet durch Theophrast a. a. O.: *μονογενὴς δὲ καὶ ἡ μῖλος, taxus genere simplex*, wie Bodaeus a Stapel übersetzt; auch dessen Erklärung S. 170 ist falsch. Theophrast hat sich geirrt.

Die Ansichten der Alten und Neueren über die Giftigkeit der Beeren sind widersprechend. Theophrast a. a. O. sagt: *τὸν δὲ καρπὸν ἐσθίουσι καὶ τῶν ἀνθρώπων τινὲς καὶ ἔστιν ἡδὺς καὶ ἀσινής* (*innoxius*); hingegen Dioscorides (ed. A. Saracenus, Wechel 1598) IV 80, nachdem er berichtet hat, Vögel würden nach dem Beerengenuß schwarz: *οἱ δὲ προσενεγκάμενοι διαρροίαις περιπίπτουσι, homines, qui ederunt, alvi profluviis corripiuntur.* Und bestimmt behauptet Plinius a. a. O.: *Letale quippe bacis, in Hispania praecipue, venenum inest.* Ebenso bezeugt die Giftigkeit Matthioli a. a. O. S. 483 und S. 663 nach seinen Erfahrungen in den Tridentinischen Alpen.

Dagegen behauptet Bodaeus a Stapel a. a. O. S. 176, in England äßen die Knaben Beeren ohne Schaden, er selbst habe dies getan. Ebenso Funcke a. a. O. S. 601; Sprengel (Übersetzung des Theophrast, Altona 1822) II, zu III 10, 2; Dorvault a. a. O.; Leunis a. a. O., während wieder Taylor a. a. O. von drei und Kobert, Toxikologie (1887) S. 73, von zwei tödlichen Fällen bei Kindern berichtet. Dieser offenbare Widerspruch erklärt sich daraus, daß die rote Hülle der Beere, der Mantel (*arillus*), der einen süßen, aber faden Geschmack hat, nicht giftig ist, wohl aber die am Boden festgewachsenen steinfruchtähnlichen Samen.

Diese Tatsache spricht Herm. Hager, Handbuch der Pharm. Praxis (1883) II 1113 ff. aus: Die Beere, von den bittern Samen befreit, ist nicht giftig. Dasselbe sagte mir C. Brock nach seinen Beobachtungen. Aber keiner der oben genannten Zeugen für die Unschädlichkeit des Beerengenusses spricht davon, ob die Kinder oder sie selbst die Samen mitgegessen, oder sie etwa ausgespieen haben, wie dies die Kinder hier nach glaubwürdigen Zeugen tun. Das ist der springende Punkt. Reichlicher Beerengenuß mit den Samen schadet auf jeden Fall.

Die Folia taxi, die früher offizinell waren, sind es seit langem nicht mehr. Die Preuß. Pharmakopoe 1849 und das Arzneibuch für das Deutsche Reich (1900) enthalten sie nicht.

Das spezifische Gift (Taxin), das in den Blättern und in geringerem Maße in den Samen enthalten ist, stellte zuerst Lucas 1856 durch Ausziehen mit Äther als ein weißes Pulver dar (Hager a. a. O.).

Die Alten werden wohl das spezifische Gift durch Auskochen und Eindampfen aus den Blättern gewonnen haben. Wenn Plinius a. a. O. sagt: *taxus nullo suco*, so ist dies unrichtig; eine gewisse Menge Saft ist in jedem

Blättchen enthalten. Um ihn aber trinken zu können, muß aus den Zweigen ein Auszug (Extrakt) gemacht werden. So sagt Dioscorides VI 12 (de venenis) a. a. O. S. 407: ἡ δὲ καλουμένη σμῖλαξ ποθεῖσα ἐπιφέρει ψύξιν (*frigus*) καθ' ὅλου τοῦ σώματος καὶ πνιγμὸν (*strangulatus*), ὀξὺν τε τὸν θάνατον. Vgl. Kobert a. a. O. Das Taxin tötet Tiere unter Dyspnoë (Atemnot) und Konvulsionen durch Erstickung. Andere Erscheinungen sind Erbrechen, Durchfall, erweiterte Pupillen, kleiner Puls und dergl. wie bei ähnlichen Vergiftungen (Taylor a. a. O.).

Um nun auf den Tod des Catuvolcus zurückzukommen, so kannten die Gallier natürlich die giftige Wirkung des Taxussaftes. Nach Strabo (Leunis a. a. O.) machten sie die Lanzenspitzen mit dem Safte giftig. Leider ist Strabo IV 4 extr. (S. 165 Did.) unklar. Denn 1) ἐν τῇ Κελτικῇ φύεται δένδρον ὅμοιον συκῇ ist unrichtig, statt ἐλάτῃ (Theophrast a. a. O.); 2) καρπὸν δ' ἐκφέρει παραπλήσιον κιονοκράνῳ Κορινθιακῷ (einem korinthischen Kapitell) ist auch nicht ganz zutreffend; 3) ἐπιτμηθεὶς δ' οὗτος ἀφίησιν ὀπὸν (*sucum*) θανάσιμον πρὸς τὰς ἐπιχρίσεις τῶν βελῶν ist unrichtig, denn nicht durch Anschneiden der Frucht, sondern durch Auskochen der Blätter und Samen wird der Saft in größeren Mengen gewonnen. — Plinius a. a. O. berichtet allgemein *venena . . . quibus sagittae tinguantur*, aber nicht im besondern von den Galliern, wie dies Dorvault a. a. O. annimmt.

Von den Cäsar-Erklärern führen Kraner und die folgenden nach Plinius a. a. O. an: *Letale quippe bacis . . . venenum inest;* Reinhard fügt noch die Blätter hinzu. Beide Anmerkungen sind nicht genügend. R. Menge bemerkt: 'Die Eibe enthält in Rinde und Blättern giftigen Saft'. Daß auch die Rinde Giftstoff enthält, ist sehr wahrscheinlich, obgleich darüber von keinen besonderen Versuchen berichtet wird. Doch sagt Matthioli a. a. O. S. 663 extr. *frondium et corticis amaror* (bitterer Geschmack).

Von den Übersetzern geben Oberbreyer (Reclam) und Meyer die Stelle so wieder. 'Er brachte sich um (vergiftete sich) mit dem Safte des Eibenbaumes'; in der Anmerkung sprechen aber beide nur von dessen bitteren Beeren. Die Franzosen haben die von Perrot (1665) stammende wörtliche Übersetzung: 'Il s'empoissonna avec de l'if' beibehalten; Am. Thierry, Histoire des Gaulois (1828) III 78 erzählt: 'Cativolce . . . mit fin à sa vie en buvant un poison composé (mit welchem, wird nicht gesagt) avec le suc de l'if'.

Am einfachsten könnte man Cäsar a. a. O. übersetzen: 'Catuvolcus tötete sich mit dem Gifte von Eiben, deren es in Gallien und Germanien eine große Menge gibt'. Dazu kann man die Anmerkung geben: Das Eiben-Gift (Taxin) ist in den Blättern (Nadeln), in geringerem Maße auch in den Samen der Beeren enthalten. Die Gallier bereiteten durch Auskochen des Saftes einen stark wirkenden Auszug. Der Tod erfolgte unter Krämpfen und Atemnot durch Ersticken.

Weimar. H. Meurer.

Die 12. Jahresversammlung des Deutschen Gymnasialvereins zu Halle a. S. am 6. Oktober 1903.

Einem bewährten Brauche folgend hatte der Deutsche Gymnasialverein seine diesjährige Hauptversammlung an die größere Tagung der deutschen Philologen und Schulmänner in Halle angelehnt, und der überaus zahlreiche Besuch der Versammlung zeigte, wie gern viele Fachgenossen die beiden verwandten Zwecke miteinander verbanden. Der Vorsitzende Geheimrat Prof. Dr. O. Jäger-Bonn eröffnet die im Auditorium IX der Universität tagende Versammlung vormittags 9 Uhr, bezeichnet unter Beistimmung der Versammlung als Schriftführer die Herren Direktor Dr. Baltzer-Marienwerder und Oberlehrer Dr. Schönemann-Frankfurt a. M., teilt eine telegraphische Begrüßung der in Baden in der Schweiz versammelten schweizerischen Gymnasiallehrer mit und fordert die Anwesenden auf, sich zu Ehren der seit der letzten Tagung verstorbenen Mitglieder von den Sitzen zu erheben. Aus dem Bericht des leider am Erscheinen verhinderten Schatzmeisters Prof. Dr. Hilgard-Heidelberg ergibt sich, daß die Mitgliederzahl um ein geringes abgenommen hat: sie beträgt augenblicklich 2117. Eine wertvolle Gabe hat Professor Ludwig von Sybel-Marburg dem Gymnasialverein gewidmet, 250 Exemplare seiner Schrift „Gedanken eines Vaters zur Gymnasialsache". Der Vorsitzende nennt diese Kundgebung eines Vaters, der zugleich Universitätslehrer sei, um so bedeutsamer und dankenswerter, als man im ganzen den Universitätsprofessoren den Vorwurf nicht ersparen könne, daß sie in den Schulkämpfen der letzten Jahre das Gymnasium mehr als billig allein gelassen hätten.

Zu dem Gegenstand der heutigen Beratung, den Thesen über Wahrung und Ausgestaltung der Eigenart des humanistischen Gymnasiums, die vom Geh. Hofrat Prof. Dr. Uhlig-Heidelberg aufgestellt waren, übergehend, hebt der Vorsitzende hervor, daß bei dieser Beratung naturgemäß auch die allgemeinen Fragen des humanistischen Programms an die Oberfläche getrieben werden würden. „Wir treten in die Verhandlung ein mit dem Bewußtsein, daß eine solche Versammlung, wie die unsrige, erhebliches Gewicht hat, und zugleich mit dem, daß wir nach verschiedenen Seiten unsere Waffen schwingen müssen". Der allgemeine Beifall, der diesen Worten folgte, bewies zur Genüge, daß an Stelle der Verzagtheit, die s. Z. einen Teil der Gymnasialfreunde ergriffen hatte, eine froh in die Zukunft blickende Stimmung getreten ist, die einen frischen, fröhlichen Kampf nicht meidet. Die Gegner, so fährt der Vorsitzende fort, seien mannigfacher Art und um so gefährlicher, als manche von ihnen den Beweis liefern, daß sie von der Frage, um die es sich handelt, noch nicht einmal die Elemente erfaßt haben. Zu den alten Gegnern sei ein neuer hinzugetreten in Gestalt der Vorkämpfer der Schulhygiene. Diese bilde einen stehenden Punkt auf den deutschen Naturforscher- und Ärzteversammlungen. „Auch diesmal (in Kassel) haben wir gesehen, wie Schulhygieniker mit Zähnefletschen gegen den heutigen Gymnasialbetrieb zu Felde gezogen sind". (Heiterkeit.) Der Berichterstatter (Prof. Griesbach) beklage, in diesem Fall vielleicht nicht ganz mit Unrecht, das Übermaß an Lernstoff; aber wenn er hinzufüge, man möge erwägen, welchen Sinn es habe, Jungen von neun Jahren, die ihre Muttersprache noch

kaum beherrschten, wöchentlich mit neun Stunden Latein zu Tode zu füttern, so scheine der Herr nicht zu wissen, daß gerade im Betrieb der Fremdsprachen die Schüler auch geübt würden, die Muttersprache zu beherrschen. Übrigens sei es derselbe, der in einer Broschüre von der Ilias sagt, sie sei im Grunde nur eine „wüste Keilerei“ mit einigen zweifelhaften Charakteren. (Große Heiterkeit.) Trotzdem dürfe man solche Gegnerschaft des Platten nicht unterschätzen; denn auch ein von so unzulänglichen Händen ins Blaue abgefeuerter Schuß könne am Ende irgendwo treffen und Unheil anrichten. (Lebhafter Beifall.)

Hierauf erteilte der Vorsitzende Herrn Geh. Hofrat Uhlig zu kurzer Begründung seiner Leitsätze das Wort. Diese lauten folgendermaßen:

1. Das Gymnasium hat nach wie vor insbesondere die Aufgabe, seine Schüler zur Erfassung der verschiedenen auf den Universitäten gelehrten Wissenschaften zu befähigen. Von der Verfolgung dieses Ziels darf es sich auch nie durch Rücksicht auf die Schüler ablenken lassen, die von einer oberen oder mittleren Klasse zu einem Berufe übergehen, für den Universitätsstudien nicht erforderlich sind.

2. Der Aufgabe, die für Erfassung einer Wissenschaft notwendigen Fähigkeiten zu entwickeln, dient am besten ein Unterrichtsplan, der ein Gebiet von unten auf zum Hauptarbeitsgebiet macht und zwar eines, dessen Bewältigung energische Anspannung der jugendlichen Kräfte erfordert. Durch keine noch so kunstvolle Verknüpfung der verschiedenartigen Unterrichtsstoffe untereinander kann die Wirkung solcher Lehrplangestaltung ersetzt werden.

3. Wenn das Gymnasium als das Gebiet, auf dem seine Zöglinge vorzugsweise zu arbeiten haben, das der klassischen Sprachen festhält, so ist dies abgesehen von dem kräfteanstrengenden und kräftebildenden Charakter dieses Unterrichtsfaches in dem engen Zusammenhang der modernen Wissenschaften und unserer gesamten Kultur mit dem griechischen und römischen Altertum begründet, sowie in der Tatsache, daß der wichtigste Schlüssel, um den Zugang zum geistigen Leben eines Volkes zu erschließen, die Kenntnis seiner Sprache ist. Und indem der Schüler sich Bekanntschaft mit dem klassischen Altertum aus den Originalen literarischer Quellen erarbeitet, wird er zugleich auf den Weg quellenmäßiger Erkenntnis und wissenschaftlichen Arbeitens geleitet.

4. Keineswegs aber soll mit der Bezeichnung des klassischen Unterrichts als Hauptarbeitsgebietes der Gymnasiasten der hohe Wert geleugnet werden, den andere Lehrfächer für die vom Gymnasium zu lösende Aufgabe haben; besonders die Mathematik und Unterrichtsgegenstände, welche die Gabe der sinnlichen Beobachtung auszubilden vermögen, bieten wichtige Ergänzungen dessen, was das Lateinische und das Griechische für die dem Gymnasialzweck entsprechende Entwicklung der Geisteskräfte der Schüler zu leisten imstande sind.

5. Der Aufgabe des Gymnasiums widerstreitet es durchaus, sich mit dilettantischem Treiben und Wissen der Schüler zu begnügen. Was in ihm durch den klassischen Unterricht erzielt werden soll, kann nur erreicht werden, wenn die Gymnasiasten so weit in ihren sprachlichen Kenntnissen gefördert werden, daß sie eine gewisse Selbständigkeit und Fertigkeit im Verständnis der Schulschriftsteller gewinnen.

6. Das hierzu erforderliche Einleben in die von den neueren so stark abweichenden alten Sprachen, das zugleich für die Verstandesentwicklung, insbesondere für Klärung der Begriffe, wertvoll ist, wird am sichersten durch Übungen in Anwendung des Lateinischen und Griechischen, die auf allen Stufen vorzunehmen sind, erreicht.

7. Einengung des Griechischen, die es unmöglich macht, daß die Schüler einen dauernden geistigen Gewinn von diesem Unterricht davontragen, trifft den Lebensnerv des humanistischen Gymnasiums, und nicht anders wirkt es, wenn die allgemeine Verpflichtung der Schüler zur Teilnahme am griechischen Unterricht aufgehoben wird. Er ist ein unersetzlicher Bestandteil des Gymnasiallehrplanes, wie dieser sich im Laufe des verflossenen Jahrhunderts herausgebildet und durch reiche Erfahrung bewährt hat. Das Griechische ist es, das dem Gymnasium sein eigenartiges Gepräge gibt, und ihm gebührt deswegen dort nicht nur eine gesicherte, sondern eine bevorzugte Stellung.

8. Es ist sehr wünschenswert, daß zum Zweck einer umfänglicheren autoptischen Kenntnisnahme griechischer Literaturwerke auch an den Anstalten, die dem Griechischen sechs Jahreskurse geben, eine Vermehrung der wöchentlichen Stunden über sechs hinaus wenigstens in den Primen stattfindet.

9. Die griechischen Kenntnisse der Schüler sind zugleich zur Förderung des übrigen Unterrichts zu verwerten und haben vielfach dessen Aufgabe und Betrieb zu bestimmen. Auch aus diesem Grunde ist es nicht zweckmäßig, wenn man die Zahl der Jahreskurse für das Griechische verringert und es erst in den oberen Klassen beginnt.

10. Für den Religionsunterricht ergibt sich, wenn alle Schüler am griechischen Unterricht teilnehmen, der nicht genug zu schätzende Gewinn, daß die Urkunden der christlichen Glaubens- und Sittenlehre zu einem guten Teil in der Ursprache gelesen werden können.

11. Der Unterricht in der neueren deutschen Literatur gewinnt an wissenschaftlicher Vertiefung, wenn die Schüler manche griechische Werke im Original kennen lernen, welche wesentlichen Einfluß auf die Entwicklung unserer Nationalliteratur gehabt haben, wie denn auch im griechischen Unterricht auf die von griechischer Poesie beeinflußten deutschen Dichtwerke Bezug zu nehmen ist.

12. Aber auch die Einsicht in manche Erscheinungen der deutschen Sprache kann durch Beziehung auf die griechische gefördert werden. Und für die Bildung des deutschen Ausdrucks, zu der alle wissenschaftlichen Lehrfächer beizutragen haben, ist bei richtigem Betrieb die Übersetzung aus dem Griechischen, ebenso wie die aus dem Lateinischen, in hohem Grade wirksam.

13. Der lateinische Unterricht, zu dessen wichtigen Aufgaben es auch gehört, dem Griechischen eine sichere Grundlage zu schaffen, hat andererseits an diesem dann eine feste und zu vollständiger Erfüllung seines Zweckes unentbehrliche Stütze. Er gestaltet sich neben dem Griechischen ganz wesentlich anders als ohne Griechisch, von dem Semester an, in dem die Schwestersprache hinzutritt, bis zu den Jahren, in denen lateinische Schriftsteller gelesen werden, deren völliges Verständnis an Kenntnis ihrer griechischen Vorbilder gebunden ist.

14. Das enge Verhältnis, das die römische mit der griechischen Literatur und die neuere deutsche mit den beiden antiken verknüpft, empfiehlt für die altklassische Lektüre einen den üblichen Kanon der Schulschriftsteller etwas erweiternden Plan, dessen Ausführung es ermöglichen würde, diese Beziehungen in weiterem Umfange zur Kenntnis der Schüler zu bringen.

15. Der Unterricht in den an Gymnasien gelehrten modernen Fremdsprachen kann und soll gleichfalls aus dem griechischen Nutzen ziehen, bei sprachlichen wie bei literarhistorischen Betrachtungen.

16. Sehr wesentlich wird ferner der geschichtliche Unterricht durch den griechischen unterstützt: erst durch diesen erhält die Kenntnis der Schüler von griechischer Geschichte urkundlichen Charakter; und zugleich können dieselben für ihre gesamte Geschichtsauffassung und ihre Vorstellung von Geschichtsforschung aus der Lektüre griechischer Historiker und Redner reiche Förderung gewinnen.

17. Es ist empfehlenswert, in geschichtlichen Lehrstunden der oberen Klassen über den Kreis der Literaturstücke hinaus, die im altsprachlichen Unterricht kennen gelernt werden, Kenntnis von griechischen wie lateinischen urkundlichen Belegen für Ereignisse und Zustände zu geben; doch ist dies nur an den Gymnasien ausführbar, die dem oberen Kurs in der alten Geschichte mehr als ein Jahr widmen.

18. Die Hilfe, die das Erlernen der griechischen Sprache dem mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht, sowie dem späteren Studium der exakten Wissenschaften und der Medizin durch die damit erreichte Fähigkeit des sprachlichen Verständnisses zahlreicher Kunstausdrücke bietet, ist mehrfach stark überschätzt, aber auch unterschätzt worden. Recht wünschenswert bleibt es doch immer, daß die unendlich vielen dem Griechischen entlehnten Bezeichnungen solchen, die sie gebrauchen, nicht bloß in ihrer sachlichen Bedeutung klar sind.

19. Von ganz hervorragender Wichtigkeit endlich ist der griechische Unterricht für die philosophische Propädeutik, die auf den Gymnasien nicht bloß in Verbindung mit der Lektüre philosophischer Schriften Ciceros und Horazischer Dichtungen zu treten hat, sondern noch ungleich höhere Förderung aus der Lesung Platonischer Dialoge empfängt.

20. Auch kann und soll diese Propädeutik im Gymnasium in einem Teil der ihr zur Verfügung stehenden Zeit die Aufgabe lösen, mit einem Überblick über die Entwicklung der griechisch-römischen Philosophie den Schülern eine Vorstellung von den Hauptrichtungen des philosophischen Denkens zu geben und dabei zugleich die von den Griechen geschaffenen, von uns im Original oder in lateinischer Übersetzung angenommenen philosophischen Kunstausdrücke zu erläutern.

Zur allgemeinen Begründung dieser Leitsätze führt Geh. Hofrat Uhlig aus: Anlaß zur Selbstbesinnung und gegenseitigen Verständigung über die Wahrung und Ausgestaltung der Eigenart des humanistischen Gymnasiums habe gegeben die königliche Kabinettsordre vom 20. November 1900, welche für Preußen das auch vom deutschen Gymnasialverein aufrichtig begrüßte Wort enthalte, daß in Zukunft die Eigenart einer jeden der drei höheren Schulgattungen kräftiger zu betonen sei. Dadurch würden zwei Fragen nahe gelegt: 1) worin die Eigenart des humanistischen

Gymnasiums bestehe, und 2) wie sie im Betrieb der verschiedenen Unterrichtsfächer zur Geltung zu bringen sei. Redner erklärte, er habe den Braunschweiger Beschlüssen des Gymnasialvereins entschieden zugestimmt, aber nicht in der Meinung, daß durch die sogenannte Gleichberechtigung der Schulfrieden hergestellt und die Wahrung der Eigenart der höheren Schulgattungen wesentlich erleichtert werden würde. Daß die, welche solches gemeint, sich getäuscht hätten, werde jetzt klar. Denn der erwartete Schulfriede sei nicht eingetreten: an Stelle des Kampfes um die Rechte scheine nun vielfach ein Kampf um die Seelen zu treten. Und wenn man geglaubt habe, daß jetzt sicher eine stärkere Differenzierung von Gymnasium, Realgymnasium und Oberrealschule eintreten werde, habe man nicht bedacht, daß Konkurrenten vielmehr seit jeher die Neigung hätten, sich zu assimilieren. Ein Beweis, daß dies auch auf dem in Rede stehenden Gebiet der Fall sei, liege in dem Wunsche mancher Oberrealschulen vor, ihre obersten Kurse mit Lateinunterricht zu versehen, was schwerlich als eine stärkere Betonung der Eigenart dieser Schulen angesehen werden könne. Auch seien schon Stimmen gehört worden, die das Gymnasium jetzt durch Aufnahme von allerlei ihm bisher fremdem Unterrichtsstoff konkurrenzfähiger zu machen vorschlügen. Denen, die überzeugt seien, daß Kraft und Wirkung des Gymnasialunterrichts an die Erhaltung und Ausbildung seiner Eigenart gebunden sei, erwachse demgegenüber nunmehr in erhöhtem Maße die Pflicht, dieses Ziel mit allen Kräften zu erstreben.

Nach diesen mit lebhaftem Beifall aufgenommenen Einleitungsworten wird in die Beratung der 1. These eingetreten. Der Thesensteller bemerkt zu ihr, daß vielleicht der Einwand erhoben werden würde: die Aufgabe, zur Erfassung der an den Universitäten gelehrten Wissenschaften zu befähigen, hätten jetzt auch die anderen Schulgattungen, das sei nicht mehr eine Eigentümlichkeit des Gymnasiums. Darauf sei zu antworten: das Gymnasium sei von Haus aus für diesen Zweck organisiert und habe seine Aufgabe im vorigen Jahrhundert tatsächlich nicht schlecht gelöst. Daß die gymnasiale Vorbildung faktisch auch andern Zwecken genüge, komme für diese theoretische Feststellung nicht in Betracht, ebensowenig, ob etwa andere Schularten neben den Zwecken und Zielen, für welche sie organisiert seien, zugleich auch die Vorbereitung für die Universität übernehmen wollten. Dazu bemerkt der Vorsitzende: Universitätsprofessoren hätten das rigorose Dogma aufgestellt, wer nicht auf die Universität wolle, gehöre nicht aufs Gymnasium. Diesen Satz könne er sich nicht aneignen. Viele Schüler treten in das Gymnasium ein in der redlichen Absicht, sich zum Studium vorzubereiten, erreichten aber aus den verschiedensten Gründen ihr Ziel nicht. Für diese „armen Schächer" wolle er ein Wort einlegen. Als Kategorie freilich könne das Gymnasium sie nicht berücksichtigen, wohl aber durch Rücksichtnahme auf die einzelnen Persönlichkeiten Härten mildern.

In der Debatte stimmt zunächst Prof. Dr. Kropatscheck-Berlin dem ersten Leitsatz zu. Auf seine Frage, ob Uhlig absichtlich nicht den allgemeinen Ausdruck „Hochschulen", sondern das Wort „Universitäten" gebraucht habe, erwiderte der Gefragte mit Ja. Dann werden von verschiedenen Seiten Versuche gemacht, die prinzipielle Schärfe der These 1 zum Teil mit Rücksicht auf etwaige Angriffe der Gegner abzuschwächen. So rät Oberlehrer Ankel-Frankfurt a. M. mit Berufung auf Semper, das Gymnasium

solle den Anspruch, daß es auch für die technischen Studien eine geeignete Vorbildung gebe, nicht fallen lassen. Direktor Lück-Steglitz schlägt eine erweiterte, auch die technischen Studien nicht ausschließende Fassung der These vor, man leite sonst Wasser auf die Mühle derer, welche von den auf die technische Hochschule übergehenden Gymnasial-Abiturienten Ergänzungsprüfungen forderten. Oberstudienrat Dr. Lechner-Nürnberg und Geheimrat Prof. Dr. Fries-Halle traten für die Uhligsche Fassung mit dem Hinweis auf das Wort „insbesondere" ein, welches letzterer durch den Druck hervorgehoben sehen möchte: dadurch werde eine falsche Deutung von vornherein ausgeschlossen. Ein Radikalmittel, um den Streitpunkt wegzuräumen, schlägt Prof. Dr. Imelmann-Berlin vor, die These 1 ganz zu streichen; ihm schließt sich Prof. Dr. Hoffmann-Gütersloh an mit dem Hinweis darauf, daß gerade im Westen viele Gymnasial-Abiturienten sich dem Kaufmannsstande und der Industrie widmeten: sie dürfe man ebensowenig abweisen wie die Offiziere, sonst gefährde man ein kostbares Gut unserer Nation, die Einheitlichkeit der Bildung unserer höheren Stände. Einen Mittelweg empfiehlt Direktor Kuthe-Parchim; er will die Aufgabe des Gymnasiums dahin bestimmen, „für eine höhere, besonders wissenschaftliche Tätigkeit fähig zu machen". Schließlich bezeichnet Dr. Loos-Linz, k. k. Landesschulinspektor von Oberösterreich, die Uhligsche Fassung vom österreichischen Standpunkt aus als unzulässig: habe doch der Organisator des österreichischen Schulwesens, Bonitz, gerade die Rücksicht auf die allgemeine Bildung in den Vordergrund gestellt.

Abschließend bemerkt der Thesensteller: dem Vorschlag, bei Wiederabdruck der 1. These das Wort „insbesondere" gesperrt zu drucken, könne er durchaus zustimmen; ganz mißverstanden aber sei er, wenn man meine, er wünsche alle aus dem Gymnasium ausgeschlossen, welche nicht beabsichtigten oder von den Eltern dazu bestimmt seien, ein Universitätsstudium zu ergreifen. Das sei ja schon deshalb ganz untunlich, weil man von fast niemand schon in den unteren Klassen sicher sagen könne, daß er zu einem solchen Studium geneigt und fähig sei. Und wenn von einigen Seiten in der Debatte bemerkt worden sei, daß schon häufig Gymnasiasten zu Berufsarten übergingen, zu denen der Weg nicht durch die Universität führe, und daß sie sich gut bewährten, so habe er die gleiche Erfahrung reichlich gemacht. Er ziehe aber daraus nicht den Schluß, daß der Unterrichtsplan für das Gymnasium durch Rücksicht auf solche Schüler mitbestimmt sein müsse, sondern den: das Gymnasium macht vermöge der Ausbildung der geistigen Kräfte, die es die Schüler um seines speziellen Zweckes willen durch Beschäftigung mit sehr verschiedenen Wissensgebieten gewinnen läßt, seine Zöglinge auch für andere als die sogenannten gelehrten Berufsarten tüchtig. Daß das Gymnasium „allgemeine Bildung" gebe, habe er absichtlich vermieden zu sagen, wegen der starken Unbestimmtheit und Vieldeutigkeit dieses Ausdrucks. Allgemeine Bildung im Gegensatz zur Fachbildung gebe doch auch das Realgymnasium, die Realschule, die Volksschule; sie könne also nicht erwähnt werden, wo das Spezifische des Gymnasiums bezeichnet werden solle. Was die völlige Unzulässigkeit der Zweckbestimmung in der 1. These für die österreichischen Gymnasien betreffe, so bemerke er, daß der erste Referent über das höhere Schulwesen im österreichischen Unterrichtsministerium keinen Anstoß an diesem Leitsatz genommen, sondern brieflich seine entschiedene Zustimmung zu den

Thesen ausgesprochen habe. Rücksicht auf etwaige Angriffe der Gegner des Gymnasiums aber darf nach Ansicht des Thesenstellers nur so weit genommen werden, daß man Angriffe, die die öffentliche Meinung irrezuführen geeignet seien, zurückweist, nie so weit, daß man sich dadurch in Verfolgung dessen irre machen läßt, was man als zweckmäßig für die Organisation und den Betrieb des Gymnasialunterrichts erkenne.

Es entspinnt sich nun eine Debatte darüber, ob über diese und die folgenden Thesen eine Abstimmung erfolgen solle. Der Vorsitzende beabsichtigt aus geschäftlichen Gründen nicht, eine solche herbeizuführen; es komme ja nur darauf an, daß durch die Diskussion tieferliegende Bedenken und Stimmungen der Teilnehmer an die Oberfläche getrieben würden, nicht darauf, daß bis auf den Wortlaut im Einzelnen die Meinung der Majorität festgestellt werde. Der unterzeichnete Ref. vermag das Bedauern nicht zu unterdrücken, daß nicht wenigstens über diese erste grundlegende These eine Abstimmung stattgefunden hat; sie würde nach seinem Eindruck zweifellos eine sehr erhebliche Mehrheit für die unveränderte Fassung der These ergeben haben, nachdem auch das Ehrenmitglied des Vereins, Geh. Oberregierungsrat D. Dr. Schrader-Halle, sich bei Hervorhebung des Worts „insbesondere" mit derselben durchaus einverstanden erklärt hatte.

Für den Vorschlag, durch Streichung der These einer prinzipiellen Entscheidung aus dem Wege zu gehen, würde sich schwerlich eine bemerkenswerte Zahl von Stimmen gefunden haben.

Bei These 2 fragt der Vorsitzende, ob sich etwa eine Stimme dafür erhebe, daß das eine Hauptarbeitsgebiet, von dem die These spreche, nicht 'von unten auf' die Schüler beschäftigen solle. Der Vorschlag von Direktor Dr. Begemann-Neuruppin, vielmehr auch diese Worte durch den Druck hervorzuheben, findet allseitige Zustimmung. Diese stillschweigende Ablehnung der Organisation des Reformgymnasiums verdient jedenfalls volle Beachtung. Eine weitere Debatte knüpfte sich an diese These nicht.

Zu These 3 bemerkt Schrader, bei der üblichen Verlästerung des grammatischen Unterrichts berücksichtige man zweierlei nicht: einmal, daß die alten Sprachen ohne genaues Verständnis ihres sprachlichen Gerüstes garnicht erlernt werden könnten; zweitens aber, welchen hohen Wert es habe, wenn im Unterricht der Gesamtbau der Sprache als der unmittelbarsten und reichsten Schöpfung des menschlichen Geistes klar und nachdrücklich zur Anschauung gebracht werde. Redner fügt einige einleuchtende Beispiele bei, wie das bei der Lektüre zu geschehen habe. „Über der Grammatik, über der Regel stehe der lebendige Sprachgeist!" (Bravo!). Hierzu gibt Uhlig noch ein in der jüngsten Zeit von einem Realschul-Oberlehrer gesprochenes absonderliches Diktum zum besten: „Das Lesen des Urtextes von fremdsprachlichen Literaturwerken ist unwirtschaftlich und bedeutet eine Vergeudung nationaler Kraft!" (Stürmische Heiterkeit.)

Zu These 4 bemerkt der Thesensteller, daß er hier natürlich auch an die allen höheren Schulen gemeinsamen sogenannten ethischen Fächer Religion, Deutsch, Geschichte, gedacht habe, daß es aber hier, wo es sich um die spezielle Aufgabe des Gymnasiums handele, zu den verschiedenen Universitätsstudien vorzubereiten, am Platz gewesen sei, die Mathematik und diejenigen Fächer hervorzuheben, die die Gabe der sinnlichen Beobachtung auszubilden vermöchten: zu den letzteren gehörten vor anderen die Natur-

beschreibung, die experimentelle Physik und das Zeichnen. Der Vorsitzende setzt hinzu, der Vorwurf, das Gymnasium sei blind gegen den Wert jener Fächer, es züchte nur Philologen, sei leeres Gerede, mit Erlaubnis — dummes Geschwätz! (Bravo.) Übrigens erfolgte auch gegen diese These keinerlei Einwendung.

These 5 und 6 werden zusammen behandelt. Uhlig warnt vor dem nach seiner Beobachtung immer mehr um sich greifenden dilettantisierenden Sprachbetrieb, dem auch durch die wie Pilze aus der Erde schießenden Präparationshilfen Vorschub geleistet werde. Dadurch falle der Zweck, zu selbständiger Arbeit anzuleiten, ins Wasser. Es wurzele diese ganze Richtung des Unterrichtsbetriebes in dem törichten, durch verkehrte Klagen hervorgerufenem Streben, es den Schülern immer noch leichter zu machen. Solle das Gymnasium wirklich die ihm zufallende erziehliche Aufgabe lösen, so sei es höchste Zeit, daß man daran denke, es den Gymnasiasten wieder schwerer zu machen. Direktor Kuthe-Parchim spricht sich mit Bezug auf Th. 6 gegen Übersetzungen ins Griechische auf der obersten Stufe aus; die zweite Fremdsprache dürfe nicht nach der Ostermann-Wesener-Methode betrieben werden. Redner empfiehlt in Tertia gleich mit der Lektüre und zwar des Xenophon zu beginnen. Direktor Thumser-Wien und Direktor Schneider-Friedeberg halten an den griechischen Schreibübungen zur Unterstützung der Lektüre fest. Letzterer spricht zugleich sein Bedauern aus, daß nach den neueren preußischen Bestimmungen die Benutzung des Lexikons bei der griechischen Prüfungsarbeit ausgeschlossen sei: das Lexikon-Wälzen sei für den Schüler Beginn einer wissenschaftlichen Tätigkeit. Rektor Prof. Dr. Muff-Schulpforta erblickt den Vorteil jenes Verbots darin, daß die Schüler gezwungen seien, sich einen ausreichenden Vokabelschatz anzueignen und sich nicht mehr auf „Schmöker" zu verlassen. Es empfehle sich aber, den Abiturienten den Text gedruckt in die Hand zu geben. Direktor Kuthe erklärt sich schließlich mit These 6 einverstanden, wenn die Übersetzungen ins Griechische einfach gestaltet würden. Prof. Kropatschek-Berlin findet es bedenklich, den griechischen und den lateinischen Unterricht auf dem Gymnasium wesentlich verschieden zu behandeln: je ungründlicher die Grammatik, desto unsicherer und langsamer die Lektüre. In den neueren Sprachen lege man auf die Lektüre und das Sprechen mehr Wert als auf die Grammatik; auf dieses Niveau dürfe das Griechische nicht geschoben werden. Nachdem noch Direktor Schweikert-M.-Gladbach hervorgehoben hatte, die Folgen der früheren Lehrpläne hätten in Preußen zur Genüge bewiesen, wohin man mit dem Verbot der griechischen Schreibübungen in Prima gekommen sei, weist Uhlig im Schlußwort darauf hin, daß er nur gesagt habe, das Einleben in die alten Sprachen werde am sichersten durch Anwendung des Lateinischen und Griechischen erreicht. Dies aber sei allerdings seine feste Überzeugung, die sich auf Erfahrungen ohne und solche mit derartigen Übungen gründe. Bei der letzteren Praxis schreite man in der Lektüre ungleich rascher vorwärts, weil nicht so häufig durch die Notwendigkeit elementarer grammatischer Erörterungen gehemmt. Auch fortgesetzte grammatische Repetitionen könnten nicht das Gleiche leisten, wie jene Übungen: sie seien nicht bloß langweilig, sondern vermöchten niemals in gleichem Maße das Hineindenken in die alten Sprachen zu vermitteln. Was die Abiturientenarbeit der Übertragung aus dem Griechischen betreffe,

so stimmt der Thesensteller gegen die Benutzung eines Lexikons (bei Erklärung seltener Worte), aber dafür, daß den Abiturienten der Text nicht diktiert werde, sondern gedruckt oder autographiert vorliege.

Der Vorsitzende faßt das Ergebnis der bisherigen Verhandlung in dieser, wie er hervorhebt, fach- und sachkundigen Versammlung dahin zusammen, daß sich kein Widerspruch dagegen erhoben habe, daß aus dem Deutschen ins Lateinische und Griechische übersetzt werden müsse; nur über das Maß bei letzterem herrsche eine geringe Meinungsverschiedenheit. Darin sei man einstimmig, daß man keine Sprache, sie sei welche sie wolle, gründlich lernen könne, ohne daß man auch in diese Sprache übersetzt. Das Übersetzen aus der eigenen Sprache in die alten Sprachen enthalte zugleich ganz besondere Bildungselemente, da es ja nichts anderes sei als die Vergleichung der Denkweise zweier ganz verschiedener Völker und zugleich zweier weit voneinander entfernten Zeitalter; das Übersetzen ins Französische oder Englische sei insofern weniger bildend, als es sich dabei um Völker und Sprachen handle, die uns psychologisch so viel näher ständen.

Bei Verlesung von These 7 betont Uhlig die Worte: „wie dieser sich im Verlaufe des verflossenen Jahrhunderts herausgebildet und durch reiche Erfahrung bewährt hat", mit Rücksicht auf die Einwendungen derer, welche darauf pochen, daß früher das Griechische nicht obligatorisch gewesen sei. Daß dies anders geworden, sei eben ein großer Fortschritt in der Organisation der deutschen Gymnasien, und wer den griechischen Unterricht wieder fakultativ gemacht sehen möchte, sei nicht Fortschrittler, sondern Reaktionär. Zugleich weist der Thesensteller auf den groben Widerspruch hin, der darin liegen würde, wenn jetzt die Eigenart des Gymnasiums stärker betont werden solle und man das Fach, das ihm vor allem sein eigenartiges Gepräge gebe, fakultativ machen würde.

Den Ausdruck in These 7, dem Griechischen gebühre „eine bevorzugte Stellung" im Gymnasium, will Uhlig nicht vom Verhältnis zum Latein verstanden wissen. Jedenfalls dürfe nach seiner Ansicht nicht von einer quantitativen Bevorzugung des Griechischen im ganzen gegenüber dem Latein die Rede sein; nur darüber könne gesprochen werden, ob die Zahl der griechischen Stunden in den obersten Klassen nicht größer sein solle als die der lateinischen. Geheimrat Prof. Dr. Fries-Halle findet den Ausdruck „bevorzugte Stellung" aber doch mißverständlich; zur Eigenart des Gymnasiums gehöre auch das Gymnasiallatein, das ein anderes sei als das des Realgymnasiums, und dies zu wahren, sei gleichermaßen wichtig. Auch Dir. Aly-Marburg tritt für eine ungeschwächte Wertschätzung und Vertiefung des Lateinischen ein, entgegen der Forderung von Sybels, daß das Lateinische und Griechische im Gymnasialbetrieb den Platz tauschen sollten. Ebenso warnt er davor, mit Homer den Anfang zu machen. Einzelne Versuche könnten ja gelingen; aber auch Lahmeyer habe sich nach seinen Erfahrungen an der Ahrensschen Anstalt jüngst in Kassel recht skeptisch ausgesprochen. Alys Ceterum censeo ist: *„quieta non movere!"* Ihm schließt sich nach einigen in derselben Richtung gehenden Bemerkungen Thumsers, Lechners und Kuthes auch Kropatschek an: immer erneute Versuche machten den Eindruck der Unsicherheit; „man lasse uns endlich einmal in Ruhe: *ἀκίνητον γὰρ ἄμεινον*!" Uhlig ist damit einverstanden, daß der Ausdruck in These 7, um Mißverständnis zu vermeiden, laute: „Dem Griechischen ge-

bührt deswegen im Gymnasium nicht nur eine geduldete, sondern eine völlig gesicherte Stellung". Wie unerläßlich dies sei und wie schwer sich jedes Nachgeben hier rächen würde, führte auch Rektor Muff in beredten, von lautem Beifall begleiteten Worten aus.

Nach einer Pause macht der Vorsitzende den Vorschlag, die speziellen Thesen 9—18 in einem großen „bethlehemitischen Kindermord" zu opfern, um noch für die Begründung der These des unterzeichneten Referenten über die Bedeutung des Griechischen für die künstlerische Erziehung, wobei allerdings eine Diskussion ausgeschlossen werden müsse, und für den Vortrag von Rektor Seeliger-Zittau über die philosophische Propädeutik Zeit zu gewinnen. So beschränkt sich Uhlig auf einige kurze Erläuterungen zu These 8—18, die keinen Widerspruch finden. Betreffs 19 und 20 bemerkt er, daß er nicht beabsichtigt habe, die gesamte Aufgabe der philosophischen Propädeutik zu bezeichnen, sondern nur das, was dem Gymnasium in dieser Beziehung eigentümlich sein solle. Abschließend erklärt er sodann, daß vielleicht von diesem und jenem in der Aufzählung dessen, was die Eigenart der humanistischen Schulen ausmache, die Erwähnung des Idealismus vermißt worden sei, von dem so gern behauptet werde, daß er vom Gymnasium in hervorragendem Maße geweckt werde. Freilich lasse sich nicht leugnen, daß die Beschäftigung mit einem Gegenstand, der so wenig Marktwert habe, wie das Griechische, und die nähere Bekanntschaft mit so idealen Persönlichkeiten und Anschauungen, wie sie die griechische Lektüre vermittle, den Idealismus zu wecken und zu nähren in hohem Grade geeignet seien. Trotzdem habe er von dieser Seite des griechischen Unterrichts in seinen Thesen ganz abgesehen, da auf die Pflege des Idealismus auch die andern Gattungen der höheren Schule ebenso wie auch die Volksschule Anspruch machten; auch sei für die Weckung des Idealismus allezeit wichtiger, als der Unterrichtsstoff, die Art, wie gelehrt werde: auch der Religions-, der Geschichts-, der deutsche Unterricht leiste ja unter Umständen sehr wenig für Lösung dieser Aufgabe. Doch wenn man auch darüber streiten möge, wie groß die Einbuße an Idealismus da sei, wo das griechische Gymnasium nicht aufrecht erhalten werde, so erleide doch, wo das geschehe, die geistige Kultur eines Volkes sicher einen anderen schweren Verlust. Eine starke Verminderung des historischen Sinnes, des Verständnisses der Gegenwart aus der Vergangenheit und der wissenschaftlichen Tüchtigkeit auf verschiedenen Wissensgebieten sei hier eine unausbleibliche Folge. Und so träten die Verteidiger des humanistischen Gymnasiums nicht bloß für eine Institution ein, die ihnen persönlich lieb geworden, sondern sie dürften sich bewußt sein, zugleich ein hochwichtiges Interesse der Wissenschaft und der nationalen Bildung zu vertreten. (Lebhafter Beifall.)

Sodann verliest der unterzeichnete Referent seine These:

Künstlerische Erziehung, die heute so vielfach gefordert wird, bedeutet allgemein: Pflege lebensvoller Anschauung. Ein vorzügliches Mittel hierzu besitzt das Gymnasium in dem seine Eigenart bestimmenden Studium der griechischen Sprache und Literatur. Insbesondere erschließt die homerische Poesie das Verständnis für die bildende Kunst der Griechen, welche noch heute vorbildlich ist, nicht als Muster für unmittelbare Nachahmung, sondern als Typus einer nationalen Kunst.

Zur Begründung führt er in Kürze folgendes aus. Er vermisse in den

Uhligschen Thesen, welche die Stellung und den Besitzstand des Gymnasiums sonst nach allen Seiten hin fest bestimmten, einen Hinweis auf die Bedeutung des Griechischen für die künstlerische Erziehung. Die auf eine solche zielende Bewegung, welche, von Männern wie Konrad Lange und Alfred Lichtwark getragen, sich zu dem ersten Deutschen Kunsterziehungstage vom 28. und 29. Sept. 1902 verdichtet habe, sei augenblicklich Mode; aber nicht um dessentwillen, sondern aus dem eigenen Recht des Gymnasiums heraus sei eine Stellungnahme zu dieser Frage erwünscht. In Dresden habe man s. Z. das Problem auf breitester Grundlage, auf der der Volksschule, in Angriff genommen, wodurch von vornherein die Rücksicht auf das Gymnasium ausgeschlossen gewesen sei; aber interessant sei der Nachweis, daß auch diese Bewegung in ihrer Konsequenz das Griechentum fordere. Dort sei das Wort gefallen: „Wir müssen unsere Jugend hineinleiten in die Bahnen der Denkweise Goethes: Mein Anschauen ist ein Denken und mein Denken ein Anschauen“. Warum nenne Schiller in seinem berühmten Briefe Goethe einen in diese nordische Welt hineingeborenen griechischen Geist? Um eben dieser Denkweise willen; und eben darum auch ruhte, nach desselben Schillers Wort, Goethes Blick so klar und rein auf den Dingen. Und wie stehe Goethe zu dem typischen Vertreter des Griechentums, zu Homer? Dessen Werk trage ihm „die unsterblichen Züge der Mutter Natur“, und praktisch habe er sich mit „Hermann und Dorothea“ als letzter, aber auch glänzendster in die Reihe der Homeriden gestellt. Auch die Dresdener Tagung habe eine Tendenz gegen das Griechentum nicht hervorgekehrt; im Gegenteil habe der Vorsitzende Geheimrat Dr. von Seidlitz sich auf ein Wort H. St. Chamberlains berufen, wonach das Griechentum nur darum eine so überschwenglich reiche Blüte des Menschengeistes darstelle, weil seine gesamte Kultur auf einer künstlerischen Grundlage ruhe. Wenn daher der Gymnasialverein zu dieser Frage seinerseits das Wort ergreife, so übe er damit nicht bloß ein Recht, sondern auch eine Pflicht. Auch um der künstlerischen Kultur unseres Volkes willen müsse das Gymnasium am Griechischen festhalten.

Der Nachweis nun, daß die griechische Sprache einen künstlerischen, plastischen Charakter trage, würde einen ausführlichen Vortrag erfordern; nur einige Punkte könnten kurz angedeutet werden: die bei Homer noch erhaltene räumliche Bedeutung des Kasus, der Reichtum an Präpositionen, welche, ursprünglich als Adverbia des Raumes gedacht, auch wo sie logische Funktionen zu übernehmen hätten, ihre Natur nicht verleugneten, die Plastik der mit einer oder mehreren Präpositionen zusammengesetzten Verba und die Anschaulichkeit der homerischen Gleichnisse. Aber alles dies sei nur ein Vorspiel: das höchste bleibe doch die poetische Schöpfung der olympischen Götterwelt, welche ihrer plastischen Gestaltung um ein halbes Jahrtausend vorangeeilt sei; aber wie ohne jene diese nicht denkbar sei, ebensowenig könne von einem Verständnis der plastischen Ideale des hellenischen Geistes die Rede sein ohne innige Vertrautheit mit seinen poetischen Schöpfungen. Einem unfruchtbaren Klassizismus jedoch solle nicht das Wort geredet werden. Schon die heute gewonnene Einsicht in die historische Entwickelung der griechischen Kunst habe den von dem Klassizismus vorausgesetzten Begriff ihrer Einheit zerstört. Vorbildlich aber bleibe die griechische Kunst durch die Kraft, mit der der Grieche seine innere Welt dem nationalen

Geist entsprechend zum Ausdruck bringe, und insofern sei sie typisch für jede nationale Kunst. Auf die aus der These sich ergebenden praktischen Fragen einzugehen, müsse für später vorbehalten bleiben; heute erbitte er nur die prinzipielle Zustimmung der Versammlung zu dem Satz, daß das Griechische auch deshalb dem Gymnasium erhalten bleiben müsse, weil es ein wichtiger Faktor der künstlerischen Erziehung der deutschen Jugend sei.

Der allgemeinen Zustimmung zu diesen Ausführungen verleiht der Vorsitzende mit Hinweis auf den lautgewordenen Beifall Ausdruck und erteilt sodann Herrn Rektor Seeliger-Zittau zu seinem Vortrag über philosophische Propädeutik das Wort.

Von der Tatsache ausgehend, daß augenblicklich ein sehr lebhaftes Interesse für philosophische Propädeutik vorhanden sei, will Redner, obwohl er, wie das in Sachsen noch erlaubt sei, diesen Unterricht seit 15 Jahren erteile, dennoch keine These zur allgemeinen Annahme empfehlen und etwa dieses Fach obligatorisch machen. Er stellt vielmehr die Frage so: Wenn philosophische Propädeutik erteilt wird, wie geschieht es am besten? Manche warnten: 'cum minime videmur, tum maxime philosophamur', indem sie den gesamten Unterricht in philosophischem Geiste gegeben wissen wollten. Gewiß habe man sich zu hüten vor Stoffanhäufung; aber die Philosophie als Wissenschaft rede eine eigene Sprache; um die Termini der Universitätsvorträge zu verstehen, genüge der mit jenem Wort empfohlene Betrieb allein nicht. Die 19. These Uhligs bringe die philosophische Propädeutik in Zusammenhang mit Plato, Cicero und Horaz. Aber schon Horaz sei auszunehmen, weil es gering denken heiße von der Aufgabe der Philosophie, wenn man sich von seiner Lektüre für sie Förderung versprechen wollte. Auch des von Weifsenfels empfohlenen Cicero Weisheit sei zu sehr abgeleitet und lasse oft den Zusammenhang vermissen. Plato lese man um seiner Lebensauffassung und dichterischen Schönheit willen; wohl führe seine Lektüre in eine Denkerwerkstatt, aber die Platonische Dialektik sei doch zu umständlich und schwerfällig, um Anfänger in die Philosophie einzuführen. Geschichte der Philosophie auf dem Gymnasium sei ebenso verwerflich wie Literatur- und Dogmengeschichte; das einzige, was dabei herauskomme, sei die Verwechslung von Anaximenes, Anaximander und Anaxagoras. Beachtenswert sei der Vorschlag, die Stoa zur Grundlage zu machen; aber selbst in Barths Stoa träten die Unterschiede mehr hervor als die Übereinstimmungen. Am ehesten könne man noch an Seneca denken, der unserm modernen Empfinden am nächsten stehe. Wer philosophische Propädeutik wirklich wolle, müsse in erster Linie das sachliche, nicht das historische Interesse wecken. Das historische Prinzip des Gymnasiums dürfe man nicht überspannen, nicht Geschichte der Philosophie für Philosophie setzen, sonst würde diese dem Primaner als Geschichte der menschlichen Irrtümer erscheinen. Eher könnte man, wie kürzlich empfohlen, an ein Lesebuch aus Kant denken: aber man solle die Schüler doch erst in die Philosophie einführen, dürfe sie daher nicht von vornherein auf ein bestimmtes System festlegen. Sie sollen vorbereitet werden zu philosophischem Denken durch Einführung in die wichtigsten Begriffe, wobei der altsprachliche Unterricht wertvollste Dienste leisten könne. Die Eigenart der Schule komme dabei vor allem in der Wahl der Beispiele zur Geltung.

Redner skizziert alsdann den von ihm befolgten Lehrgang, dessen Stich-

worte im folgenden aufgeführt seien: Der Name φιλόσοφος — Unterschied der Geistes- und Naturwissenschaften — Einteilung der Philosophie — Methodenlehre: Induktion und Deduktion, besonders zu belegen durch den Unterschied zwischen Herder und Lessing — Sensualismus — Empirismus und Apriorismus (Plato und Kant) — Idealismus und Realismus — Leib und Seele — Materialismus und psychophysischer Parallelismus. Es folgt sodann die Logik in enger Verbindung mit der Erkenntnislehre: Assoziation und Apperzeption — die Seelenkräfte: Gedächtnis, Einbildungskraft, Verstand — Begreifen, Urteilen, Schließen — Collegium logicum, als Kontrolle des Denkens und zum Nachweis der Fehlerquellen noch heute wünschenswert — konträrer und kontradiktorischer Gegensatz — divisio und partitio. Die Analogieschlüsse führen zur Induktion zurück. Den Schluß bildet das Problem der Willensfreiheit und eine Betrachtung über Idealismus und Realismus, wobei Schillers philosophische Schriften als Leitfaden dienen könnten. Die Ästhetik sowie das Problem der Sprache müßten dem deutschen Unterricht überlassen bleiben. Zur Durchführung des skizzierten Programms genüge ein einjähriger Kursus mit einer Wochenstunde. Aufgabe der philosophischen Propädeutik sei es, den Appetit anzureizen, nicht ihn zu stillen. Redner faßt schließlich seinen Vortrag in die Sätze zusammen:

„Der Unterricht in der philosophischen Propädeutik hat nicht die Aufgabe, die Geschichte der philosophischen Wissenschaft im ganzen oder in einzelnen Teilen zu lehren, auch nicht eines oder mehrere ihrer Fächer systematisch zu lehren, sondern er soll die Schüler für philosophisches Denken und für das Verständnis moderner philosophischer Werke vorbereiten durch die Kenntnis der wichtigsten Begriffe und Probleme der modernen Philosophie, wobei stets Rücksicht auf das zu nehmen ist, was die Schüler im übrigen Unterricht an philosophischen Elementen in sich aufgenommen haben".

Der Vorsitzende dankt dem Redner für seinen mit großem Beifall aufgenommenen gehaltvollen Vortrag. In der anschließenden Debatte hebt Prof. Wotke-Wien die allgemeine Übereinstimmung der von dem Vorredner vorgetragenen Gedanken mit dem österreichischen Standpunkt hervor, nur lehre man in Österreich im ersten Jahre Logik, im zweiten Psychologie. Insbesondere sei der aristotelischen Logik höchste Bedeutung zuzumessen. Ferner bedauert er, daß der Apologie Platos nicht gedacht worden sei: aus ihr sei so gut wie die ganze Propädeutik abzuleiten. Schließlich verlangt er für den Lehrer des Faches unbedingte Freiheit in der Gestaltung seines Planes, weil jede neue Klasse zu einem anderen Verfahren nötige. Muff hält, indem er seinem persönlichen Danke Ausdruck gibt, dennoch vieles für angreifbar, so daß die Frage heute nicht zur Entscheidung gebracht werden könne; zu scheiden sei zwischen der philosophischen Propädeutik an und für sich und der Bedeutung der andern Fächer für dieselbe. Direktor Rausch-Halle nennt es einen Umweg, über Plato zur Philosophie hinzuführen. v. Sybel stelle die Frage, ob dilettantisch oder fachmännisch philosophiert werden solle, und antworte: natürlich das letztere. Aber eben diese fachmännische Ausbildung fehle vielfach den Lehrern. Mehr als die Einleitung von Wundt selbst empfiehlt Rausch für Gymnasialzwecke das Werk von dessen Schüler Külpe. Wundts Behandlung sei übrigens insofern vorbildlich, als sich bei ihm alles auf Kleinarbeit aufbaue. Dir. Cauer tritt mit Entschiedenheit für die von Seeliger abgelehnte Verwendung der platoni-

schen Dialoge zur Einführung in die Philosophie ein: fast alle Grundfragen der Philosophie seien bei Plato vorhanden. Ein Umweg, wie Rausch meine, sei nicht nur die platonische Philosophie, sondern die ganze Gymnasialbildung überhaupt: gerade darin liege ihr hoher Wert. Uhlig stimmt Seeliger darin zu, daß die Propädeutik anregen und befähigen solle, philosophische Kollegien zu hören und philosophische Werke zu lesen. Er selbst habe nun aber in einer Praxis von 32 Jahren, während deren er diesen Unterricht erteilt habe, die Überzeugung gewonnen, daß eine Übersicht über die Entwicklung der griechischen und römischen Philosophie (eine Belehrung, die zugleich für verständnisvolle Lektüre des Plato, Cicero, Horaz unerläßlich sei) sich ganz besonders eigne, zu jenem Ziel zu führen, und zwar aus zwei Gründen. Erstens lerne der Schüler bei solcher Übersicht die Hauptrichtungen des philosophischen Denkens kennen und zwar in einer Weise, die ihm ungleich verständlicher sei, als wenn man sich bemühen würde, ihn mit diesen Richtungen an der Hand der modernen Philosophie bekannt zu machen. Zweitens aber verbinde sich mit einer Übersicht der Art am besten die sprachliche und sachliche Erläuterung der üblichsten und wichtigsten unter den heute gebräuchlichen Kunstausdrücken der Philosophie, z. B. der Worte Monismus, Dualismus, Materialismus, Idealismus, Induktion, Deduktion, apagogisch, Kategorie, Theorie, Spekulation, Empirismus, Metaphysik, kurz der Ausdrücke, über deren Bedeutung sich klar zu sein eine condicio sine qua non für das Verständnis philosophischer Erörterungen sei. Doch wünscht hinsichtlich des Lehrplanes auch Uhlig volle Freiheit je nach Studiengebiet und Neigung des Lehrers. Seeliger betrachtet Wotkes Mahnung gegenüber die Lektüre der platonischen Apologie als selbstverständlich.

Dem von einer Seite (Direktor Schneider-Friedeberg) geäußerten Bedenken, daß die von dem Vortragenden angeführten Begriffe doch zum großen Teil für die Schüler zu hoch seien und daß ihre Behandlung diese nur dazu führen werde, die Worte des Lehrers unverstanden nachzusprechen, stellt Rektor Seeliger seine persönliche günstigere Erfahrung gegenüber.

Da mittlerweile die für die Verhandlungen zur Verfügung stehende Zeit erschöpft ist, so bedauert der Vorsitzende in seiner Schlußansprache, daß er selbst an der anregenden Diskussion nicht habe teilnehmen können. Er wolle nur noch auf die bisher nicht erwähnten philosophischen Gedichte Schillers hinweisen, für deren Behandlung er die Skizze von Albert Lange empfiehlt. Jedenfalls habe die heutige Verhandlung in kurzer Zeit eine Fülle anregender Gedanken ans Licht gebracht. Somit stehe diese Tagung an Anregung und Ergebnissen hinter keiner der früheren zurück, sondern übertreffe sogar die meisten und werde der Sache des Gymnasiums zweifellos förderlich sein. Unter diesem erfreulichen und erhebenden Eindruck schließe er die Versammlung. (Lebhafter Beifall.)

Aus dem geschäftlichen Teil ist nachzutragen, daß sich der bisherige hochverdiente Schatzmeister des Vereins, Prof. Dr. Hilgard-Heidelberg, leider aus Gesundheitsrücksichten genötigt sieht, von seinem Amt zurückzutreten. Der Vorsitzende wird ermächtigt, Herrn Professor Hilgard für seine neunjährige mühevolle und aufopfernde Tätigkeit den herzlichen Dank der Versammlung auszusprechen. Zu seinem Nachfolger wird Herr Oberlehrer Ernst Brey-Magdeburg gewählt. Außerdem werden in den Vorstand kooptiert: Professor Dr. Fritsch-Hamburg, Schriftführer der

Ortsgruppe Hamburg, Direktor Dr. Thumser-Wien und Prof. Dr. Wotke-Wien, endlich auf Antrag von Direktor Schneider-Frankfurt a.O. als ein Vertreter der Landstriche östlich der Elbe Direktor Lück-Steglitz. Die Wahl des Ortes für die nächste Versammlung zu Pfingsten künftigen Jahres wird der Entscheidung des Vorstandes anheimgestellt. Genannt wurde Cassel und Marburg.

Bonn. Paul Brandt.

VIERTE ABTEILUNG.

EINGESANDTE BÜCHER.

(Besprechung einzelner Werke bleibt vorbehalten).

1) Meyers Großes Konversations-Lexikon. Ein Nachschlagewerk des allgemeinen Wissens. Sechste, gänzlich umgearbeitete und vermehrte Auflage mit mehr als 11000 Abbildungen im Text und auf über 1400 Bildertafeln, Karten und Plänen sowie 130 Textbeilagen. Vierter Band: Chemnitzer — Differenz. Leipzig und Wien 1903, Bibliographisches Institut. 908 S. Lex.-8. eleg. geb. 10 *M*.

Gleich seinen Vorgängern beweist der vorliegende vierte Band, daß die neue Auflage des „großen Meyer" ein Nachschlagebuch ersten Ranges und ein ausgezeichneter, höchst zuverlässiger Führer auf allen Gebieten des menschlichen Wissens sein wird. Bei jeder Probe überzeugt man sich, daß erschöpfende Sachkenntnis und gründlicher Fleiß zusammengewirkt haben. Die Ausstattung ist so, wie wir sie bei den Verlagsartikeln des Bibliographischen Instituts gewohnt sind. Hervorzuheben ist die große Sauberkeit und Übersichtlichkeit der geographischen Karten.

2) A. Bennstein, Wegweiser für Lehrmittel, Schulausstattung, Sammlungen und Jugendbeschäftigung. Berlin, G. Winckelmanns Buchhandlung. Jahrg. IX, No. 11.

3) E. Folgmann, Der Einfluß des Persönlichen auf die Jugend. Groß-Lichterfelde 1903, B. W. Gebel. 75 S. 12. 1 *M*. (S.-A. aus dem Progr. des Gymn. in Zehlendorf bei Berlin 1903).

4) Journal des Demoiselles. Revue bi-mensuelle instructive et amusante. Herausgegeben von F. Lotsch unter Mitwirkung von E. de Saucé. Leipzig, Rengersche Buchhandlung. Jahrg. I, Lief. 1—11. — Dieses Journal ist für junge Mädchen von 15 Jahren ab bestimmt.

5) R. Graßmann, Biblische Geschichte für höhere Schulen. Stettin 1903, Robert Graßmanns Verlag. a) Biblische Geschichte des Alten Testaments, mit mehreren Karten und Abbildungen. 194 S. kl. 8. 0,80 *M*. b) Biblische Geschichte des Neuen Testaments mit drei Karten. 149 S. kl. 8. 0,80 *M*.

6) Die deutschen Klassiker, erläutert u. s. w. von E. Kuenen und M. Evers. Leipzig, H. Bredt.

a) 11. Bändchen: Goethes Egmont von F. Vollmar. Zweite Auflage. 1903. 117 S. kl. 8. 1 *M*.

b) 4. Bändchen: Goethes Hermann und Dorothea von E. Kuenen. Fünfte Auflage. 1903. 133 S. kl. 8. 1 *M*.

7) G. Landgraf, Historische Grammatik der lateinischen Sprache. Dritter Band: Syntax des einfachen Satzes. Erstes Heft. Leipzig 1903, B. G. Teubner. XI u. 312 S. Lex.-8. — Inhalt: J. Golling, Einleitung in die Geschichte der lateinischen Syntax; G. Landgraf, Literatur zur historischen Syntax der einzelnen Schriftsteller; H. Blase, Tempora und Modi, Genera verbi.

8) F. Holzweißig, Übungsbuch für den Unterricht im Lateinischen. Hannover 1903, Norddeutsche Verlagsanstalt O. Goedel. 1) Lehraufgabe der Sexta, 18. Auflage. IV u. 204 S. geb. 1,80 *M*. 2) Lehraufgabe der Quinta, 14. Auflage. VIII u. 232 S. geb. 2 *M*.

9) P. Shorey, The Unity of Platons Thought. Chicago 1903, The University of Chicago Press. 88 S. 4. — S.-A. aus The Decennial Publications Band VI.

Druck von W. Pormetter in Berlin.

ZEITSCHRIFT

FÜR DAS

GYMNASIALWESEN

HERAUSGEGEBEN

VON

H. J. MÜLLER.

LVII. JAHRGANG.

DER NEUEN FOLGE SIEBENUNDDREISSIGSTER JAHRGANG.

DEZEMBER.

BERLIN 1903.

WEIDMANNSCHE BUCHHANDLUNG

SW. ZIMMERSTRASSE 94.

Manuskripte und Briefe, die für die Redaktion bestimmt sind, werden erbeten unter der Adresse des Herausgebers: Gymnasialdirektor Prof. Dr. Müller, Berlin S. 42, Brandenburgstr. 37.

Bücher, Karten u. s. w. sind nur zu senden an die Weidmannsche Buchhandlung, Berlin S. 12, Zimmerstr. 94.

Preis für den Jahrgang in 12 Heften 20 Mark.

INHALT.

ERSTE ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Seite

Der Einband der Schulbücher, von Gymnasialdirektor A. Bähnisch in Kreuzburg O S. 761

Zu Hornemanns „Griechischem Unterricht im neuen Gymnasium“, von Professor Dr. O. Kohl in Kreuznach 762

Das Griechische Lesebuch von U. v. Wilamowitz-Moellendorff, von Professor Dr. O. Weifseufels in Groß-Lichterfelde bei Berlin . . . 770

Die Verwertung der Heimat im Unterricht, von Professor Dr. J. Lübbert in Halle a. S. 793

Welche Bedeutung hat für den Lehrer der Mathematik die Kenntnis der Geschichte, Literatur und Terminologie seiner Wissenschaft?, von Professor Dr. F. Müller in Friedenau bei Berlin 801

W. Lorey, Die Mathematik und das klassische Altertum 815

ZWEITE ABTEILUNG.

LITERARISCHE BERICHTE.

W. Splettstöfser, Biblische Geschichten für die Vorschulen höherer Lehranstalten, angez. von Vorschullehrer E. Troschke in Berlin . 823

K. Brandt, Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische für Quarta, angez. von Gymnasialdirektor Prof. Dr. P. Goldscheider in Mülheim a. Rhein 824

W. Schnee, Hilfsbüchlein für den lateinischen Unterricht, angez. von Oberlehrer Dr. W. Capelle in Hamburg 826

J. Wulff und E. Bruhn, Aufgaben zum Übersetzen ins Lateinische (Frankfurter Lehrplan), 2. Teil, angez. von Professor Dr. H. Ziemer in Kolberg 830

H. v. Strauch, Am Grenzwall, eine Geschichte aus dem Dekumatenlande (138—140 n. Chr.), angez. von Geh. Regierungsrat Prof. Dr. R. Fofs in Groß-Lichterfelde bei Berlin 831

F. Ratzel, Die Erde und das Leben, eine vergleichende Erdkunde, 2. Band, angez. von Professor Dr. A. Kirchhoff in Halle a. S. . . 837

Fortsetzung auf der dritten Seite des Umschlages.

Inhalt.

Seite

DRITTE ABTEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN, NEKROLOGE, MISCELLEN.

Zu Caesar BG. VI 31, 5, von Professor Dr. H. Meurer in Weimar . 838
Die 12. Versammlung des Gymnasialvereins, von Oberlehrer Dr. P. Brandt in Bonn 841

VIERTE ABTEILUNG.

Eingesandte Bücher 856

Titelblatt und Inhaltsverzeichnis des 57. Jahrganges dieser Zeitschrift.
Titelblatt und Inhaltsverzeichnis des 29. Jahrganges der Jahresberichte des Philologischen Vereins zu Berlin.

Mit Beilagen von **L. Ehlermann** in Dresden, **Th. Grieben's Verlag (L. Fernau)** in **Leipzig, Erwin Nägele** in Stuttgart und der **Weidmannschen Buchhandlung** in Berlin.

Für die Redaktion verantwortlich: H. J. Müller in Berlin

Druck von W. Pormetter in Berlin



